

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение выс-
шего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Н.Н. Сергеева, В.А. Яковлева

Иноязычное профессионально-ориентированное
аудирование в системе профессионального образования:
современные средства и методы

Монография

Екатеринбург 2012

УДК 378.147

ББК 81.2+74

С32

Рецензенты

д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой иностранных языков и
межкультурной коммуникации Пермского НИТУ *Т.С. Серова*

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой романо-германской
филологии и методики преподавания Тульского ГПУ *А.А. Богатов*

С32 Сергеева, Н.Н., Яковлева, В.А.

Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы [Текст] : монография / Н.Н. Сергеева, В.А. Яковлева ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 184 с.

ISBN 978-5-7186-0488-7

В монографии рассмотрена проблема обучения аудированию студентов, в том числе неязыковых вузов, при изучении иностранного языка. Даны психологические и теоретические основы аудирования. Изучена практика применения аудирования. На основе апробирования методов обучения аудированию в разных вузах РФ разработаны методики обучения данному виду речевой деятельности. Представлен комплекс методических рекомендаций.

УДК 378.147

ББК 81.02-9+74.580.2

ISBN 978-5-7186-0488-7

© Уральский государственный педагогический университет, 2012

© Сергеева Н.Н., 2012

© Яковлева В.А., 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО АУДИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1. Психологические основы иноязычного профессионально-ориентированного аудирования.....	8
1.2. Лингвистическая характеристика иноязычного профессионально-ориентированного аудирования.....	20
1.3. Структура лингвистических способностей.....	29
Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ.....	37
2.1. Принципы и методы обучения профессионально-ориентированному аудированию.....	38
2.2. Личностно-деятельностный и компетентностный подход к обучению иноязычному профессионально-ориентированному общению.....	46
2.3. Трудности обучения профессионально-ориентированному аудированию.....	53
2.4. Ситуации обучения профессионально-ориентированному аудированию.....	60
Глава 3. МЕТОДИКИ РАБОТЫ С МУЛЬТИМЕДИЙНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ.....	75
3.1. Мультимедийные средства обучения.....	76
3.2. Методика развития аудитивных способностей.....	87
3.3. Модель организации, содержание обучения профессиональ-	

но-ориентированному аудированию.....	95
3.4. Комплекс упражнений для обучения профессионально-ориентированному аудированию.....	113
3.5. Учебная аудиокнига.....	148
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	159
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	162

ВВЕДЕНИЕ

Одним из перспективных направлений в обучении студентов, в том числе неязыковых вузов, иностранным языкам является профессионально-ориентированное аудирование. Это актуальное направление, призванное повысить эффективность обучения, обеспечивающее более высокий уровень овладения иностранным языком с учетом специфики выбранной профессии.

На современном этапе профессионально-ориентированное аудирование представляет собой различные методики и практики. Возможности профессионально-ориентированного аудирования привлекают внимание многих исследователей. Психологические и методические аспекты аудирования исследуются в работах А.А. Леонтьева, С.Ф. Шатилова, И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, С.Д. Толкачевой. Психологические основы теории деятельности изучены Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Исследования в области дидактической теории оптимизации учебного процесса по изучению иностранного языка провели А.Л.Бердичевский, Т.И.Шамова; теории учебной деятельности - В.В. Давыдов, А.К.Маркова, Д.Б. Эльконин, Г.И.Щукина; теории и методики современного обучения иностранным языкам - Н.В.Барышников, И.Л. Бим, М.Л.Вайсбурд, Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез и др. Теория мотивации описана И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым; теория разработки учебных программ и курсов - И.Н.Колесниковой, В.В.Сафоновой.

Но, несмотря на такое изобилие научных трудов, проработка вопроса остается незавершенной. Мы в своей работе представляем квинтэссенцию наших изысканий по теории и практике применения иноязычного профессионально-ориентированного аудирования в системе профессионального образования.

Данное исследование посвящено актуальной проблеме обучения речевой деятельности иноязычного профессионально-ориентированного аудирования с использованием мультимедийных средств и применением специально разработанного комплекса упражнений.

В настоящей работе предпринята попытка доказать, что профессионально-ориентированное иноязычное аудирование на современном этапе является одним из основных средств получения, углубления, совершенствования профессиональных знаний, которое создает основу для их дальнейшего использования в будущей профессиональной деятельности.

Разнообразие видов профессиональной деятельности, стилей и жанров аудиоматериалов профессиональной направленности требуют определенных навыков и умений их применения. Для этого необходимо учитывать как психологические основы речевой деятельности, так и специфику разных аудио/видео материалов, следовать методическим рекомендациям, проверенным практикой обучения.

Основываясь на существующих подходах к обучению аудированию и теоретических обоснованиях этих подходов, а также руководствуясь собственными исследованиями, подкрепленными результатами опытного обучения, мы предлагаем методику обучения аудированию.

Все сказанное выше определяет задачи настоящей монографии:

1. Определить сущность и содержание понятия.
2. Рассмотреть психологические основы речевой деятельности.
3. Проанализировать существующие методики обучения, в том числе с применением аудио / видео материалов.
4. Изучить практику обучения аудированию.
5. Определить составляющие, которыми должен руководствоваться преподаватель при обучении аудированию.
6. Рассмотреть особенности обучения аудированию в системе профессиональной подготовки специалистов.
7. Рассмотреть авторские методики по обучению аудированию в неязыковом вузе.

Глава 1.

Теоретические основы профессионально-ориентированного аудирования в системе профессионального образования

Сущность языка выражается в его основных функциях: служить средством общения и орудием мышления. Процесс общения, процесс обмена мыслями, чувствами, пожеланиями осуществляется с помощью языка, то есть определенной системы средств общения.

Обмен мыслями при помощи языка складывается из двух процессов: выражения мыслей говорящим или пишущим и восприятия, понимания этих мыслей слушающим или читающим. Человек может выражать свои мысли и чувства самыми разнообразными средствами. Однако какими бы средствами ни выражались мысли, они переводятся на естественный язык как универсальное средство среди всех других возможных знаковых систем. Такое особое положение языка среди коммуникативных систем связано с мышлением, производящим содержание всех сообщений, переданных посредством любой знаковой системы.

Слушающий ощущает и воспринимает материальный облик слов в их связи, а осознает то, что ими выражается – мысли. Восприятие мысли посредством органов слуха называется аудированием. Для того чтобы использовать этот метод, необходимо иметь четкое представление о том, каким образом аудирование помогает изучающим иностранный язык.

1.1. Психологические основы иноязычного профессионально-ориентированного аудирования

Психологические основы речевой деятельности исследованы многими учеными. Речевая деятельность делится на две составляющие: восприятие речи и говорение – передача информации.

А.А. Леонтьев процессом восприятия называет процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов и явлений, совершающийся при помощи органов чувств и завершающийся созданием образа воспринимаемого предмета и оперированием с этим образом. [115, с. 76].

По мнению С.Ф. Шатилова, аудирование с психологической точки зрения представляет собой сложную иерархическую структуру, в которой можно выделить несколько уровней: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтезирующий) и исполнительный. Мотивом аудирования является познавательный-коммуникативный интерес (или жизненная потребность) в информации, содержащейся в аудируемом тексте. [214, с. 62].

Согласно высказыванию С.Л. Рубинштейна, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления [163, с. 198], И.А. Зимняя определяет восприятие в процессе речевой деятельности как смысловое, подчеркивая, что в процессах речевой деятельности осуществляется восприятие смыслового содержания текста, представленного в звуковой или зрительной форме, что предполагает и осмысление. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности имеет внешнюю и внутреннюю сторону. Смысловое восприятие, выступающее в качестве внутренней стороны рецептивных видов речевой деятельности представляет собой тот психологический процесс, ту психологическую функцию, посредством которой и осуществляется рецептивная деятельность. [82, с. 107]. Аудирование, как вид речевой деятельности, реализуется посредством сложного общего речевого механизма. [84, с. 82].

Важное значение для исследования психологических аспектов аудирования имеет концепция механизмов речи Н.И. Жинкина. Говоря о двухзвенности и комплементарности всех

речевых механизмов, этот исследователь понимает под механизмами речи широкую иерархию комплементарных звеньев, среди которых самыми общими уровнями являются «прием и выдача», характеризующие процесс двустороннего общения.

Внутри звеньев «приема и выдачи» выступают

- механизмы осмысления, состоящие из комплементарных звеньев анализа и синтеза;
- механизмы памяти, состоящие из двух звеньев – долговременной и кратковременной памяти;
- механизм опережающего отражения, антиципации, упреждающего синтеза.

Любой отрезок речевой цепи можно представить как единство двух комплементарных звеньев. Согласно Н.И. Жинкину, последующие элементы этой цепи в такой же мере влияют на предшествующие, как эти предшествующие на последующие. Создается действительно целое объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом, для того чтобы было сформировано предшествующее. [72, с. 38].

Для рассмотрения сложного речевого механизма нужно выделить:

1. Общесфункциональные механизмы, такие как:
 - Осмысление;
 - Опережающее отражение (в форме вероятностного прогнозирования и «упреждения»);
 - Оперативная память;
 - Постоянная память.
2. Специфические речевые механизмы:
 - Операциональные;
 - Смыслообразующие;
 - Фонационные [84, с. 83].

В процессе осмысления, с точки зрения И.А. Зимней, в рецептивных видах речевой деятельности происходит воссоздание смысловых связей в высказывании, в связи с чем смысловая структура текста может выступать в качестве ориентировочной основы обучения, а проводимая на этой основе система упражнений обеспечивает отработку механизма установления основ-

ных и дополнительных смысловых связей. Установление субъектом речевой деятельности разноуровневых смысловых связей между элементами высказывания и самими высказываниями является основой формирования сочетаемости в самом широком смысле этого слова.

Опираясь на логико-смысловую схему, А.А. Брудный сформулировал гипотезу процесса восприятия и осмысления текста в процессе обучения рецептивным видам речевой деятельности. В соответствии с этой схемой структура и семантика текста образуют как бы одну часть сложного механизма, другая часть которого содержится в сознании и памяти индивида в виде общей схемы и фоновых знаний. Когда эти два различных компонента вступают во взаимодействие, тогда и происходит процесс восприятия и понимания текста при его чтении и слушании. [28, с. 112].

Более подробно такой внутренний механизм речевой рецепции, как осмысление речевого сообщения, рассмотрен в статье И.А. Зимней, Ю.Ф. Малининой и С.Д. Толкачевой [87], в которой авторы определяют осмысление как процесс установления смысловых связей и смысловых отношений между элементами и единицами воспринимаемого речевого сообщения. В другой работе И.А. Зимняя уточняет, что в рецепции это – процесс воссоздания смысловых связей в высказывании. [84, с. 83].

С помощью осмысления выявляется иерархия смысловых связей: связи внутри предложения и между предложениями, связи целого и части, соподчинение, подчинение, важность, второстепенность. То есть посредством осмысления осуществляется смысловая организация воспринимаемого материала. [87, с. 107].

В рецепции операционным механизмом смысловой организации является перекодировка за счет объединения, группировки, расчленения, выделения главного, установления эквивалентных замен. При восприятии текста на слух слова и словосочетания заменяются простым сигналом или наглядным образом, при помощи которых можно удерживать часть текста: Отобранный простой сигнал или наглядный образ позволяет удерживать часть текста. Вследствие этого весь текст сокращается и фиксируется, как по вехам, в этих простых сигналах. Следуя по

этим фиксированным сигналам, можно заново восстановить текст. Однако восстановление происходит не в тех полных словах, которыми был записан прочитанный текст, а словами эквивалентными, т.е. сохраняющими общий смысл куска текста. Иначе говоря, необходимо произвести перефразировку или эквивалентную замену одних слов текста другими. В этом и состоит процесс понимания текста. [72, с. 364].

Именно в процессе расчленения происходит выделение главного в каждой отдельной части текста, нахождение и выделение ее главной мысли, представляющей собой нечто сжатое, краткое, служащее заменой более широкого содержания в виде тезисов, заголовков, вопросов и т.д. [84, с. 84].

Процессуальным следствием и результатом смысловой организации воспринимаемого материала, осуществляемой механизмом смысловой перекодировки, является его реконструкция и динамичная смысловая перестройка в зависимости от актуальных условий сообщения порождаемого текста [там же].

И.А. Зимняя подчеркивает, что осмысление, направленное на смысловую организацию материала, может привести к адекватному осмыслению того, что было заложено в тексте, а может и не привести. В первом случае можно говорить о понимании как о положительном результате осмысления, а во втором – о непонимании речевого сообщения [87, с. 108].

Одним из важных факторов, влияющих на процесс осмысления при слуховом восприятии текста является структурная и смысловая организация самого воспринимаемого вербального материала. Смыслоорганизованность понимается как внутреннее единство смысловых связей, выявляющееся в семантической близости слов списка, связанности высказываний в группе предложений и в логико-структурной организации текста, проявляющейся в характере развертывания предикативных связей [87, с. 109].

Эксперимент Ю.Ф. Малининой показал, что смысловая перекодировка вербального материала появляется при восприятии списка слов, состоящих не менее чем из 5 единиц. Следовательно, пять единиц – это нижний предел пропускной способности, до которого смысловая перекодировка не наступает. Далее экспериментально было доказано, что 9 слов – это рубеж

возможности воспроизведения линейного ряда без перемещения [там же; 109].

Смысловая организация воспринимаемого списка слов зависит не только от их количества, но и от степени выраженности «микротема».

Исследования С.Д. Толкачевой выявили, что соотношение языков «входа» (языка воспринимаемого текста) и «выхода» (языка, на котором осуществляется воспроизведение текста), т.е. средств формирования и формулирования мысли, также влияет на осмысление. В результате исследования было отмечено, что более полное воспроизведение материала дает одноязычный «вход» и «выход».

Также была выявлена зависимость смысловой организации воспринимаемого текста от характера его логико-смысловой структуры, в основе которого лежит положение Н.И. Жинкина о предикативном характере речевого высказывания [73].

Логико-смысловая структура текста может быть цепная или разветвленная. Под цепной структурой подразумевается последовательное развертывание мысли, предикат за предикатом. Разветвленный по структуре текст представлен одним, двумя предметами первого порядка с увеличивающимся количеством объясняющих, детализирующих их предикатов более высоких порядков. Исследования показали, что выявленный характер зависимости смысловой организации воспринимаемого текста от его структуры почти не меняется с изменением соотношения языков восприятия, т.е. «входа», и воспроизведения, т.е. «выхода». Другими словами, эта зависимость почти не меняется с изменением соотношения средств формирования и формулирования мысли. Так, при любом соотношении языков более простой текст цепной структуры дает более полное воспроизведение. [87, с. 112].

Исходя из этого, И.А. Зимняя приходит к заключению, что смысловая структура текста может выступать в качестве ориентировочной основы обучения, а проводимая на этой основе система упражнений предполагает отработку самого механизма установления основных и дополнительных смысловых связей [82, с. 115].

Особое значение с точки зрения обучения аудированию имеет память, представляющая собой единый общеслужебный механизм интеллектуальной деятельности человека. Память является не только основой психического и личностного развития человека, но и основой речевой деятельности.

По определению И.А. Зимней, память есть сложный психический процесс, включающий запоминание (запечатлевание), сохранение и последующее воспроизведение того, что было в прошлом опыте человека, с целью использования этого опыта в настоящем. [84, с. 85].

При анализе речевой деятельности, в частности аудирования, следует выделить долговременную (постоянную) и оперативную (короткую) память. Долговременная память, как отмечает Н.И. Жинкин, является «хранилищем» приобретенных знаний (предметных, вербальных, образных), которые используются в процессе общения. Так, в процессе слушания и чтения узнавание слов, грамматических структур, интерпретация коммуникативного типа и смыслового содержания предложения происходит на основе актуализации этого языкового материала из долговременной памяти человека. Задачей долговременной памяти является сохранение определенных языковых средств, правил, лексико-грамматических схем сочетания слов, необходимых для правильного кодирования и декодирования сообщения. С помощью долговременной памяти облегчается понимание механизма формирования лексики в мозгу человека [72].

И.П. Павлов указывал, что одно и то же слово может являться в трех видах – как видимое, слышимое и произносимое. Развивая эту мысль, Н.И. Жинкин отмечает, что в современной кибернетической терминологии в этом случае можно говорить о трех кодах. Под кодом разумеется перечень сигналов определенно материальной природы и правил их комбинации. В нашем случае этими сигналами являются буквы, звуки и речедвижения [75, с. 329].

Из концепции Н.И. Жинкина следует, что основная долговременная память на слова формируется в речедвигательном анализаторе. В этой памяти сохраняется активный словарь, а в слуховом и зрительном анализаторах формируется память на узнавание слов в звуковом и буквенных кодах – это пассивный

словарь [там же; 330]. Несмотря на то, что пассивный словарь больше, чем активный, основой общего речевого развития является именно активный словарь. Говоря о сущности долговременной памяти, Н.И. Жинкин вводит понятие механизма подбора адекватных слов. Он предлагает разбить долговременную память на три зоны. В первой зоне будут слова наиболее легко воспроизводимые, во второй такие, которые находятся труднее, и в третьей – наиболее забытые. Механизм подготовки состоит в том, что отыскиваются адекватные слова независимо от времени поиска [там же; 331], т.е. можно воспользоваться книгами, словарями и другими вспомогательными средствами.

Важную роль в механизме аудирования играет также короткая, или оперативная, память. Сама деятельность осуществляется при помощи оперативной памяти, работающей несколько секунд [там же], сохранение материала требуется только на время его переработки. По формулировке Н.И. Жинкина, кратковременная, или оперативная, память – это память на операции, которые следует реализовать в процессе производства какого-либо действия. [74, с. 46].

Согласно экспериментальным данным исследований американского психолога Дж. Миллера, объем оперативной памяти человека после однократного предъявления может удерживать в среднем 7 элементов с колебанием ± 2 . Существенным моментом при рассмотрении процесса восприятия речи является то, что след непосредственной памяти стирается в тот момент, когда подается следующий сигнал. Опытным путем была подтверждена возможность развития памяти человека с помощью систематических упражнений [128].

Л.С. Выготский разработал учение о внутренней речи, возникающей из внешней: о «переходе», «превращении», «претворении» речи в мысль или мысли в речь, т.е. о временной динамике между двумя явлениями. Е.М. Верещагин отмечает, что при порождении, или, напротив, восприятии речи имеет место или отставание речи по отношению к мысли (вербализация) или отставание мысли по отношению к речи (девербализация), т.е. между мыслью и речью наблюдается некоторая динамика во времени. При этом он предлагает принять в качестве исходного допущения, что порождение речи – это вербализация, согласно

теории вербализации Х. Джексона. Данная точка зрения была поддержана А.Р. Лурия, который считает, что при порождении речи с момента актуализации мысли до звучащей речи проходит некоторое время. Е.М. Верещагин предлагает назвать процесс речепроизводства, имевший место в указанный промежуток времени, латентным или скрытым. Латентный процесс не прерывается с произнесением первого звука фразы.

Механизм опережающего отражения тоже играет важную роль в речевой деятельности. В рецепции опережающее отражение проявляется в процессе вероятностного прогнозирования, а в продукции – упреждающего синтеза [72].

Прогностические явления рассматриваются психолингвистикой как основополагающие в аудировании. Исследования показали, что понимание воспринятой на слух информации является результативной стороной процесса. Механизм вероятностного прогнозирования обеспечивает синтезирующий аспект речемыслительной деятельности реципиента. Т.Л. Яковлева замечает, что недостаточная исследованность проблемы обучения аудированию служит причиной того, что в процессе обучения механизм вероятностного прогнозирования не представлен как механизм, определяющий процесс смыслового восприятия речи.

Одним из компонентов мыслительной деятельности человека является прогнозирование. Подчеркивая, что оно носит не абсолютный, а вероятностный характер [202, с. 60], И.М. Фейгенберг и В.А. Иванников характеризуют вероятностное прогнозирование как способность сопоставлять поступающую информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о прошлом опыте и на основании всех этих данных строить гипотезы о предстоящих событиях, приписывая им ту или иную вероятность. [202; 8].

Вероятностное прогнозирование играет важную роль в процессе обучения аудированию. Оно заключается в выдвижении человеком, воспринимающим текст, наиболее вероятных гипотез и последующего их подтверждения или отклонения в процессе восприятия.

Т.С. Серова называет три важные для речевой деятельности составляющие, на которых базируется вероятностное прогнозирование: вероятностная структура прошлого опыта, на-

личная ситуации и гипотезы. По ее мнению, вероятностное прогнозирование предусматривает выдвижение гипотез, которые могут возникать только при условии имеющегося прошлого опыта и наличной ситуации. И именно гипотеза вызывает преднастройку, подготовку к действиям в предстоящей ситуации, а это приводит с наибольшей вероятностью к достижению цели. [172, с. 141].

И.А. Зимняя рассматривает установление субъектом речевой деятельности разноуровневых смысловых связей между элементами высказывания и самими высказываниями как основу формирования умений вероятностного прогнозирования [84, с. 115].

Исследования, проведенные Н.С. Харламовой, подтвердили возможность целенаправленного формирования механизма вероятностного прогнозирования и высокую эффективность развития этого механизма для обучения рецептивным видам речевой деятельности. Она считает, что обучение аудированию через формирование речевого механизма вероятностного прогнозирования способствует не только формированию практических умений, но и более высокому уровню понимания при аудировании [209].

Т.С. Серова подчеркивает, что при формировании механизма вероятностного прогнозирования нельзя ни в коем случае отрывать мысль от языковых средств, т.е. главным должен быть прежде всего смысл с его лексической оформленностью [172, с. 147].

Анализ концепций вероятностного прогнозирования позволяет сделать вывод, что комплекс упражнений в обучении аудированию должен быть разработан таким образом, чтобы в процессе выполнения каждого упражнения, в результате правильно сформулированного задания с конкретно поставленной задачей, у обучаемого уже возникала идея относительно текста, к прослушиванию которого он приступает.

Психологические трудности аудирования обуславливаются не только особенностями слуховой памяти, ее емкостью, но и видом аудируемой речи (живая или речь в механической записи), ситуативной диалогической или контекстной монологической

гической речи, речи знакомого или незнакомого человека (диктора).

Опытные исследования, проведенные Н.В. Елухиной, показывают также, что на темп аудирования оказывают влияние внешние факторы [67, с. 11], качество аудирования зависит от характера речи: речь при непосредственном общении понимается лучше, чем речь в механической записи, потому что понимание живой речи облегчается экстралингвистическими факторами, такими как ситуация, жесты, мимика, артикулирование. Н.В. Елухина указывает и на то, что трудности аудирования иностранной речи заключаются в понимании речи естественного темпа, при однократном предъявлении (прослушивании), без зрительной опоры (зрительной наглядности), а также в понимании речи незнакомых голосов и речи, передаваемой с помощью различных источников информации [71]. Это обуславливает необходимость построения комплекса учебно-методических упражнений по принципу постепенного нарастания трудностей.

Исследование аудирования как психофизиологического процесса позволяет говорить о наличии у каждого человека определенных стереотипов психофизиологических процессов, протекающих при осуществлении речевой деятельности и функционирующих соотнесенно с артикуляционной базой родного языка и системой структур понятийных психологических ассоциаций [162, с. 13]. Для формирования этих стереотипов В.К. Рознюк предлагает использовать следующие виды учебного аудирования: ситуативное, постановочно-коррективное, сопутствующее и собственно аудирование.

Ситуативное аудирование представляет собой аудирование речи преподавателя и опирается на экстралингвистические и паралингвистические факторы. Оно является психологическим актом естественной коммуникации, вызывающим у учащихся потребность понять адресованную ему информацию, формирует психологический настрой на восприятие иноязычной речи, способствует переключению с родного языка на иностранный. Таким образом, формируются соответствующие речевые реакции, учащийся побуждается к речевому акту.

Постановочно-коррективное аудирование направлено на постановку или коррекцию произношения, способствует постановке фонем и развитию фонематического слуха.

Сопутствующее аудирование проводится на основе учебных текстов, предназначенных для изучения и закрепления нового лексического и грамматического материала. При сопутствующем аудировании развиваются навыки различения и узнавания на уровне предложения и текста. Рассматриваемый вид аудирования осуществляется в комплексе с постановочно-коррективным и следует за ним.

Собственно аудирование как иерархически высший уровень развития навыков и умений смыслового восприятия звучащего отрезка речи представляет собой аудирование, осуществляемое на основе системы текстов, предназначенных для восприятия только на слух и работы с ними. При обучении аудированию обычно имеют в виду собственно аудирование, реализуемое методом однократного предъявления текста. В процессе собственно аудирования осуществляются операции анализа и синтеза по различению элементов формы и содержания, сличению и узнаванию, что дает основание подразделить этот вид аудирования на два подвида: синтетическое и аналитическое [там же, с. 15].

Т.В. Скубневская, сравнивая рецептивные виды речевой деятельности аудирования и чтения в психологическом плане, признает первичность аудирования как компонента устной речи относительно чтения. Согласно психологическим исследованиям Т.В. Скубневской, речевая деятельность аудирования и речевая деятельность чтения как рецептивные виды речевой деятельности имеют 17 общих параметров и 5 различных [182, с. 4], что является важным с точки зрения обучения и чтению, и аудированию.

В своих исследованиях О.С. Дворжец [64] подчеркивает, что реализация принципа наглядности в обучении опирается также и на механизмы памяти человека. Экспериментально установлено и доказано, что наглядный показ предметов или их изображений, обозначаемых словами иностранного языка, сопровождается более продуктивными и узнаванием, и воспроизведением формы слова, а также создает условия для организа-

ции более прочного запоминания через установление связи между вербальным (словесным) и наглядно-чувственным образом действительности.

1.2. Лингвистическая характеристика иноязычного профессионально-ориентированного аудирования

Поскольку аудиовизуальная культура эффективно воздействует на развитие личности, отдельно следует рассмотреть задачи медиаобразования, и в частности, средств аудиовизуальной наглядности, направления в педагогике, изучающие закономерности развития средств массовой коммуникации, подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, понимая последствия их воздействия на психику.

Рассмотрим некоторые выводы исследований относительно мотивации, памяти, внимания, особенностей восприятия и применения средств аудиовизуальной наглядности (в частности АВЗ) в обучении иностранным языкам (ИЯ), основывающегося на одном из основных общедидактических принципов обучения - принципе наглядности.

Вслед за И. А Гончар мы считаем, что видеозаписи как никакое другое средство, способно создавать яркие образы и конкретные представления об изучаемом материале. Наглядность можно без преувеличения квалифицировать как суператрибут видеозаписей, и вероятно именно поэтому использование их огромных возможностей в этом плане так привлекательно для методики.

Важным для данного исследования представляется огромный мотивационный потенциал, который отмечают все исследователи процесса обучения ИЯ с привлечением видеозаписей: АВЗ являются исключительно привлекательными для изучающих ИЯ, особенно на продвинутом уровне владения ИЯ.

Для решения методических задач с помощью АВЗ различают три типа мотивации:

1. Мотивация к говорению: предполагает способность АВЗ побуждать студентов к спонтанному эмоциональному высказыванию;
2. Внутренняя коммуникативная мотивация, под которой понимается потребность понимать, говорить и общаться на изучаемом языке как носителе этого языка - потребность, порождаемая и подкрепляемая осознанием

того, что студенты изучают язык на постоянно обновляющихся актуальных материалах;

3. Лингвопознавательная мотивация, реализация которой возможна через стимулирование поисковой деятельности студентов при работе с АВЗ.

Реализация принципа наглядности в обучении опирается также и на механизмы памяти человека. Экспериментально установлено и доказано, что наглядный показ предметов или их изображений, обозначаемых словами ИЯ, сопровождается более продуктивными и узнаванием, и воспроизведением формы слова. А также создает условия для организации более прочного запоминания через установление связи между вербальным (словесным) и наглядно-чувственным образом действительности.

Видеофильмы непрерывным потоком поставляют информацию по двум сенсорным каналам: аудиальному и визуальному, что увеличивает плотность подачи материала и позволяет, таким образом, усвоить больший его объем за единицу времени. Это означает, что обучающийся (зритель) должен уделять внимание обоим каналам и соотносить их в мысленном плане, чтобы понять смысл сообщения. Данные физиологических исследований, показывают, что при комплексном восприятии этих двух каналов усваивается 65% передаваемой информации, а при разделении каналов процент усвояемости снижается до 15% при слуховой рецепции и до 25% при зрительной [37].

В исследованиях СМК «внимание» обычно определяется как процесс селективного распределения ограниченных ресурсов. Существует два вида внимания: контролируемое и автоматическое. Контролируемое связано с умственным усилием и направляется целями субъекта. Автоматическое не требует использования ограниченных ресурсов и определяется свойствами информации. Одним из основных компонентов такого навыка как понимание сложного сообщения СМК, является переход контролируемых задач на более автоматизированный уровень и, следовательно, сокращение усилий на их выполнение.

Восприятие кино/видео/телевизионных сообщений рассматривается как сложная активность, требующая как контролируемого, так и автоматического внимания. Исследователи обнаружили существование реакции автоматической ориентации

сразу после предъявления кадра (Land, geiger, strickwerda, Summer, 1993). Количественные показатели внимания и усилия при этом зависят от соответствия новой информации прошлому опыту. Если новая информация соответствует ожиданиям, основанным на прежде воспринятой информации, то она привлечет меньше внимания, чем информация, не согласующая с прошлым опытом. Автоматическое внимание также позволяет зрителям извлекать смысл из непрерывного потока звуков и образов, одновременно следя за сюжетом, персонажем и значением сообщения.

В исследованиях восприятия телевизионных новостей широко применяется когнитивная модель памяти (Brosius, 1993, Davis. Robinson. 1986, Drew, Grimes, 1987, Newhagen, Reeves, 1992): этот цикл работ частично является ответом на мнение о том, что новости, передаваемые плохо (Neuman, 1976) по телеканалам, запоминаются очень плохо. В одном из экспериментов, демонстрировавших влияние порядка предъявления сюжетов на их запоминание (Gunter, Clifford, Berry, 1980), запоминание значимо уменьшалось от первого к четвертому сюжету, если все четыре сюжета относились к одной категории новостей (например, международные новости, политика, спорт).

Когда категория менялась между третьим и четвертым блоками, наблюдался резкий скачок в запоминании четвертого сюжета. Эти результаты объясняются феноменом проактивной интерференции, когда одно сообщение затрудняет воспроизведение последующих, принадлежащих к той же категории. Это обстоятельство следует принимать во внимание при адаптации АВЗ с помощью перемонтажа методом видеофрагментов. Например, при адаптации телевизионных новостей, рекламного блока следует чередовать различные категории сюжетов в целях их лучшего запоминания и усвоения.

На наш взгляд, чрезвычайно важными являются исследования венгерского психиатра Б. Буды, который указывает на то, что восприятие человека на экране - дело сугубо индивидуальное, но важны тенденции. Этот автор обнаружил, что женская часть аудитории при восприятии телеведущих-мужчин наиболее внимательна к формальным характеристикам: цвету волос, овалу лица, форме глаз и рук. В свою очередь, мужская

часть аудитории при восприятии женщин-телеведущих наиболее внимательна к динамическим характеристикам: мимике, пластике, жестике, общей гармоничности. Буда отмечает, что большинство зрителей реагируют не на само содержание речи, а на невербальные элементы (улыбку, мимику, жесты, общительность), позволяющие оценить отношение говорящего к содержанию информации.

На втором месте стоят интеллектуальные способности человека на экране: эрудиция, ум, образованность. И, наконец, существенными называются неповторимость - своеобразие облика человека на телеэкране, т.е. то, что принято называть обаянием личности, притягательностью.

Современные исследования восприятия видеозаписей исходят из двух допущений:

- а) Аудитория всегда активна (вопрос об активности обучаемых рассматривается далее в связи с ролью преподавателя);
- б) Содержание сообщения средств массовой коммуникации всегда полисеманлично и открыто для интерпретации.

Занятия с использованием телевидения и видео рассматриваются исследователями как активная совместная деятельность (Кузнецов, 1990; Кузнецова, 1991; Ruan, 1988; Compte, 1993; Жоглина, 1998).

Телевидение, по мнению М. Леви, создает новые формы социальной интеракции и отношений «интимности и дистанции», атмосферы эмоционального контакта, так как зрители (обучаемые) находятся в состоянии общения лицом к лицу с коммуникатором (Levy, 1979). Телевидение порождает символическую реальность, которая, «переступив» через экран, становится фактором субъективной реальности человека и создает коммуникативную ситуацию - «рядом, но не вместе». В результате этой иллюзии у зрителя возникает желание высказывать свое собственное мнение, завязать диалог.

Условия рецепции при этом равны для всех участников просмотра, задачи рецепции при этом в учебной группе совпадают: коллектив студентов этого этапа обучения характеризуется однородностью целевой профессиональной направленности и это сказывается на продуктивности работы (Кочукова, 2004).

Чрезвычайно важными для нашей работы являются исследования психологов по поводу того, что экран, на котором длительное время происходит смена изображения, все время приковывает к себе взор зрителя, что вызывает сильнейшее напряжение внимания. Такая принудительная концентрация внимания на ограниченном поле вызывает в коре головного мозга - вокруг области возбуждения - сильный тормозной очаг: усиление активности восприятия таит в себе опасность разрушения самого восприятия [72, 224]. Этот вывод используется нами в схеме перемонтажа, при перестроении которой следует найти такие формы смыслового движения изображений, которые повысили бы активность восприятия и сдерживали бы натиск торможения.

Обеспечение мыслительной и языковой активности учащихся при приеме и переработке воспринимаемой информации - один из наиболее актуальных методических вопросов при использовании видеозаписей. Известно, что в этом случае возрастает опасность пассивности аудитории, тенденция к определенной созерцательности.

Процесс распознавания и интерпретации - декодирования текстов средств массовой коммуникации - включает в работу многие психофизиологические механизмы, например, механизм прерывного восприятия. Припоминание, узнавание, внутренняя речь и вероятностное прогнозирование, протекающие в создающем дополнительные трудности темпе естественной речи, активизирует мыслительную деятельность, требует подключения багажа приобретенных ранее знаний и ощущений. Кроме того, активность всех психических функций обеспечивается внешним воздействием видео на реципиента, а именно их визуальной и звуковой составляющей.

В основе восприятия информации лежит, как известно, функционирование зрительного и слухового анализаторов во всей сложности их взаимодействия: рецепторы получают информацию и передают ее в мозг, причем к естественному восприятию добавляются ассоциативные восприятия органов чувств, которые имеют большое значение для понимания материала. Следовательно, информация, полученная через органы чувств, приводит в движение все обозначенные выше мысли-

тельные процессы, и, таким образом, обнаруживается органическая связь между внутренними и внешними характеристиками восприятия видео, что дает нам основание говорить о повышенной активности учебной аудитории.

При определении направления интерпретации АВЗ, при рассмотрении перцептивной стороны иноязычного общения мы будем исходить из наличия у общающихся умений учета стратегии, тактики речевого поведения собеседника и его личностных смыслов, способности воспринимать чужую точку зрения, отличающуюся от своей [65, с.146].

О конгруэнтности механизмов рецепции и понимания в родном языке и изучаемом пишет И.И. Халеева. По ее мнению, важно научить студентов интерпретировать воспринимаемый материал, опираясь на национально-специфическую структуру пресуппозиций, существующую в когнитивном сознании иного лингвокультурного сообщества [206, с. 163].

Направление интерпретации того или иного коммуникативного сообщения зависит от изначальной установки аудитории, а именно от некоего личностно, социально и культурно обусловленного «инварианта». На индивидуальном уровне эффект воздействия определяется такими двумя важнейшими переменными, как селективное восприятие и межличностные отношения.

В связи с этим необходимо подчеркнуть важность таких психологических аспектов восприятия культуры, определяющих продуктивность межкультурного общения и являющихся механизмами его перцептивной стороны, как рефлексия, эмпатия, идентификация. Под рефлексией подразумевается понимание самого себя и другого человека с помощью разума, логики, слова и осознания того, как человек в действительности воспринимается и оценивается другими.

Эмпатия в литературе по психологии, педагогике, методике обучения ИЯ определяется как способность проникать в психику другого человека, признавать культурные различия и строить на этой основе позитивное отношение к представителям другой культуры, способность смещать перспективу, т.е. переходить от собственного видения мира к признанию равноправного существования опыта и мироощущения другого индивида.

Под идентификацией понимается процесс отождествления себя с каким-либо образцом, другим человеком, группой. В социальной психологии идентификация означает имитацию, подражательное поведение и эмоциональное слияние, переживание субъектом в той или иной степени тождественности с объектом – явлением, рассматриваемое в исследовании французского психолога А.Бандуры, положившего начало теории социального обучения.

Авторы этой теории исходят из того, что современному человеку доступно гораздо более широкое поле информации, причем информации прежде всего образной, визуальной, о моделях культуры, потребления, образа жизни, отличающихся от тех, которые заданы ему привычкой, традицией или непосредственной социальной средой. Для нашего исследования интерес представляет то, что А.Бандура рассматривал модель как нечто, передающее информацию: следовательно, кино, телевидение/видео действует в качестве моделей, из которых можно многому научиться.

Согласно точке зрения А.Бандуры, в сумме факторов, определяющих характер социализации личности, относительно большую роль – реально или потенциально – играет механизм имитации «чужого», то есть не укорененного в данной среде опыта. С этой точки зрения видеозаписи предоставляют богатый материал, информацию социокультурного порядка: дистанцию между собеседниками, их местоположение во время акта коммуникации, использование невербальных средств, характерного для данного этноса и конкретного социума. Как полагает А.Бандура, человек может столько же выучить посредством замещающего опыта, сколько через наблюдение за последствиями нашего поведения.

По мнению А.Бандуры, научение через наблюдение происходит всегда. После того как способность к научению через наблюдение полностью сформировалось, никто не может заставить людей не учиться тому, что они видят [238, с. 38]. Телевидение и, соответственно, видео обладают широчайшими возможностями для формирования образцов для подражания, формирования навыков и умений, необходимых для речевого взаимодействия с представителями страны изучаемого языка.

Проведенный анализ психолого-педагогического аспекта обучения ИЯ с привлечением АВЗ позволяет сделать следующие выводы, значимые в контексте данного исследования:

- Применение АВЗ на занятиях по ИЯ продиктовано не только требованиями времени, но и психологическими особенностями современных студентов;
- Воздействуя на зрительный и слуховой анализаторы одновременно, АВЗ мобилизуют психологическую активность учащихся: повышают интерес к занятиям, переводят произвольное внимание в непроизвольное, расширяют объем усваиваемого материала, способствуют интенсификации обучения;
- Создавая искусственную иноязычную среду, пробуждая потребность в иноязычном общении и тем самым стимулируя речевую деятельность, АВЗ обеспечивают мотивационный аспект процесса обучения;
- АВЗ являются важным средством для беспереводного овладения иностранным языком как средством коммуникации;
- АВЗ позволяют управлять вниманием учащихся, концентрировать его, перераспределять с одного объекта на другой, поддерживать его устойчивость;
- АВЗ способствуют созданию «эффекта участия», порождают символическую реальность, обеспечивают создание коммуникативной ситуации, расширяя рамки иноязычного общения и обеспечивая тем самым успешность межкультурного общения;
- Направление интерпретации АВЗ зависит от изначальной установки аудитории, а именно от некоего личностно, социально и культурно обусловленного «инварианта», национально-специфической структуры пресуппозиций, существующей в когнитивном сознании иного лингвокультурного сообщества;
- Посредством замещающего опыта АВЗ способствуют социализации личности благодаря механизму имитации «чужого», то есть не укорененного в данной среде опыта;

- Использование АВЗ влечет за собой изменение роли преподавателя, расширение его возможностей, способствует реализации концепции автономии обучения, позволяя индивидуализировать обучение.

1.3. Структура лингвистических способностей

Факт существования специфических лингвистических способностей в рамках общих интеллектуальных способностей признается многими психологами, однако работ, посвященных исследованию способностей человека в области иноязычной речевой деятельности, немного.

Термины «способности к овладению языком», «иноязычные способности», «лингвистические способности» соотносятся с понятием обучаемости, предложенным Н.А. Менчинской и другими авторами. Под обучаемостью понимаются такие индивидуально-психологические свойства познавательной деятельности, от которых зависит успешность и продуктивность в овладении основами наук, а применительно к иностранному языку – в овладении иноязычной речевой деятельностью.

В методической и психологической литературе существуют несколько подходов к определению иноязычных способностей.

1. Определение способностей в соответствии с аспектами языка и видами речевой деятельности. Б.В. Беляев, подразделяет ИС на языковые и речевые способности [18].

Языковые способности, по мнению О.В. Соколовой, включают способности:

- Фонетические (хорошая слуховая чувствительность, способность к дифференцированному восприятию и т.д.);
- Лексические (хорошая словесно-образная память, способность быстрого и четкого различения сходных слов, способность к быстрому образованию новых понятий и т.д.);
- Грамматические (распознавание различных частей речи, улавливание этимологической структуры и морфологических особенностей иноязычных слов и т.д.);
- Стилистические (способность обобщения особенностей того или иного стиля, распознавание и воспроизведение стилей) [184].

К речевым способностям Б.В. Беляев относит способности:

- К слушанию (способность дифференцированного восприятия звукового потока речи, быстрого узнавания языковых средств, воспроизводство смысловой стороны слов и удержание их в памяти в течение времени, необходимого для схватывания отдельных мыслей и их целостных объединений);
- К говорению (словесное оформление своих мыслей);
- К чтению, которые отличаются от способностей к слушанию прежде всего тем, что дифференцировать и анализировать языковые средства приходится в результате уже не слухового, а зрительного их восприятия;
- Способности письма, которые автор данной классификации считает дальнейшим усложнением способностей говорения (специфической здесь является способность предварительного обдумывания как самого содержания, так и его словесного оформления, а также способность удержания в памяти и последующего узнавания графических особенностей письма). [18].

Н.С. Магин, посвятивший свое исследование изучению различных видов лингвистических способностей, определяет лингвистические способности как индивидуально – психологические особенности личности, благоприятствующие овладению знаниями, умениями, навыками в области иностранного языка и их использованию в практической языковой деятельности [122].

Данное определение применимо к любым способностям вообще. Специфику лингвистических способностей Н.С. Магин видит в различиях в заучивании слов, усвоении грамматических правил, способностей к схватыванию содержания иностранного текста и к переводу с иностранного языка на родной.

Е.Д. Петрова в качестве показателя способностей выделяет умения, зависящие от знаний и памяти (перевод слов, предложений на русский язык; способность к заучиванию наизусть текстов из 300-500 слов), уровень сформированности эмпирического или теоретического мышления, способность воспринимать на слух и выполнять упражнения творческого характера (писать изложения, сочинения).

2. Определение характера самих психических процессов (памяти, мышления, восприятия и т.д.), посредством которых осуществляется речевая деятельность. Это направление представляют Ю.А. Веденяпин, И.А. Зимняя, Н.Н. Иванова, С.Д. Толкачева и др. В исследованиях способностей, проведенных в рамках этого направления, выделяются следующие характеристики, имеющие отношение к успешности овладения иностранными языками:

- Качество единиц и объем оперативной памяти;
- Вероятное прогнозирование;
- Способность к языковым обобщениям (выявление языкового правила из нескольких речевых реализаций);
- Слуховая дифференциальная чувствительность.

И.А. Зимняя и Ю.А. Веденяпин впервые систематизировали различные попытки определить способности к овладению иностранным языком, различные подходы к классификации способностей и соотнесли лингвистические способности с механизмом функционирования и порождения речи. По И.А. Зимней, основу этого механизма составляют:

- Способности к обобщению и прогнозированию наиболее вероятной в заданном контексте гипотезы;
- Объем оперативной памяти;
- Сенсорно-перцептивная (слуховая) дифференциальная чувствительность.

При этом она характеризует психические процессы, непосредственно связанные с речевой деятельностью. Это «мыслящая память», логика построения цепи суждений, актуализация наиболее вероятных для данного вербального контекста гипотез (ее скорость и качество), вероятное прогнозирование речевой ситуации, количество и качество оперативных единиц памяти, необходимых для выявления языкового правила из нескольких речевых реализаций.

В качестве компонентов лингвистических способностей И.А. Зимняя выделяет:

- Уровень развития словесно-логического мышления;
- Объем долговременной и оперативной памяти;

- Способность к подражанию и к слуховой дифференциальной чувствительности, обеспечивающей понимание при восприятии речи;
- Способность к прогнозированию наиболее вероятной вербальной гипотезы, объединенные ею в понятии «мыслящей памяти» [80].

И.А. Зимняя выделяет также группу индивидуально-психологических факторов, определяющих способность к научению иноязычной речевой деятельности или к овладению навыками умениями этого вида деятельности. Это различия:

- В точности и объеме восприятия;
- В устойчивости распределении внимания;
- В скорости, легкости и правильности восприятия;
- В сформированности таких мыслительных процессов, как сопоставление, сравнение, абстрагирование, нахождение и применение закона и т.д.;
- В двигательных и моторных способностях.

Исследование Ю.А. Веденяпина показало положительную зависимость между данными оперативной памяти и способности к прогнозированию и успешностью научения иностранному языку на начальном этапе обучения в вузе.

К данному направлению в определении ИС следует отнести также точку зрения М.Н. Лукашенко, которая понимает под способностями к овладению иностранными языками ансамбль индивидуально-психологических особенностей личности, который обеспечивает успешное овладение иностранным языком, быстрое и легкое образование интервербальных связей, способность к функционально-лингвистическим обобщениям, гибкость трансформационных процессов в речевой деятельности [120].

В.Ю. Нечюнас включает в состав ИС такие компоненты, как слуховая и артикуляционная чувствительность, продуктивность вербальных ассоциаций, способность установить языковую закономерность.

Высокую диагностическую ценность вербальной памяти, проявляющейся в легком и быстром образовании вербальных ассоциаций, а также быстроты и легкости образования функ-

ционально-лингвистических обобщений отмечают М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер.

Структура лингвистических способностей по М.М. Гохлернеру выявляет способность к овладению иностранным языком, имитационным способностям на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях и способность быстрого овладения новым углом зрения на предметы объективного мира при переходе от одного языка к другому.

3. Третий подход к определению ИС принимает во внимание влияние индивидуально-психологических, личностных особенностей человека - волю, эмоции, темперамент, факторы экстраверсии-интроверсии и т.д. - на успешность овладения иноязычной речевой деятельностью (М.Г. Каспарова, Т.Н. Мазирук, М.К. Кабардов и др.).

Условный характер вышеперечисленных подходов подтверждается тем, что ряд исследователей объединяют в своих классификациях, например, особенности психических процессов и личностные качества индивидов. В частности, А.И. Яцкевичус подразделяет психологические компоненты ИС на следующие:

- Перцептивные (хорошая слуховая, зрительная и речемоторная чувствительность);
- Мнемические (быстрота образования слухо-артикуляционно-кинестетических ассоциаций, системность, темп и качество их воспроизведения);
- Мыслительные (скорость и качество процессов анализа, синтеза, абстрагирования обобщения, развитие языковых догадок и т.д.);
- Эмоциональные (общее положительное отношение к новому языку, чувство уверенности в своих знаниях, удовлетворенности успешной речевой деятельностью на иностранном языке);
- Волевые (самоконтроль речевых процессов, развитие произвольного внимания);
- Практические (автоматизированные способы речевой деятельности, речевые умения) [230].

Первый и второй из приведенных выше подходов к определению ИС объединены в работах таких зарубежных авторов, как Дж. Кэрролл, П. Пимслер. Согласно теории, лежащей в основе батарей тестов лингвистических способностей - *Language Aptitude Battery (LAB) G/Пимслера*, выведенной эмпирическим путем на основе анализа экспериментальных данных, ИС состоит из трех компонентов. Первый компонент – «вербальный интеллект», включающий в себя знание словаря родного языка и способность анализировать вербальный материал. Второй компонент – мотивация к изучению языка. Третий компонент – аудитивные способности (слуховая дифференциальная чувствительность и образование звуко-символьных соответствий).

Дж. Кэрролл включает в структуру ИС четыре составляющие:

1. Фонетическое кодирование – способность кодировать слышимый фонетический материал таким образом, чтобы можно было этот материал опознать, идентифицировать и запоминать на некоторое время. Причем данная способность не считается автором проявлением слуховой дифференциальной чувствительности как свойства слухового анализа. Этот компонент рассматривается как способность мозга кодировать и сохранять для последующего воспроизведения фонетическую информацию, полученную по слуховому каналу.
2. Грамматическая чувствительность, представляющая собой способность распознать грамматические формы и структуры и их функции в речи, в различных контекстах.
3. Механическая память, которая, по мысли автора, должна рассматриваться независимо от фонетического кодирования. Она представляет собой способность запоминать большое количество ассоциаций за сравнительно короткое время.
4. Индуктивные способности к изучению языка – способности выводить языковые правила, делать обобщения языковых моделей на основе различных речевых реализаций, минимального прибегая к подсказке и помощи обучающего.

Принимая во внимание вышеизложенное, мы считаем, что способности к овладению иностранными языками представляют собой сложное психическое образование, состоящее из ряда разнородных и неравнозначных компонентов.

Для уточнения структуры аудитивных способностей особое значение приобретает определение способностей в соответствии с аспектами языка. Прежде всего, нас интересуют аудитивные способности, входящие в качестве одного из компонентов ИС в речевые способности. Мы также разделяем точку зрения И.А. Зимней, Ю.А. Веденяпина, Н.Н. Ивановой, С.Д. Толкачевой и др., которые рассматривают в качестве компонентов ИС характеристики психических процессов, посредством которых осуществляется речевая деятельность. Аудирование, являясь одним из видов речевой деятельности, представляет собой основу для развития рассматриваемых нами аудитивных способностей.

Отдельно следует остановиться на проблеме развития способностей студентов неязыкового вуза к аудированию иноязычной речи, подробно изученной Я.В. Зудовой [90].

При изучении проблемы способностей выявлены два подхода: личностно-деятельностный и функционально-генетический. Первый подход основывается на тезисе о том, что способности потенциально существуют вне человека - в человеческой культуре. При втором подходе делается акцент на изучение природных предпосылок способностей и утверждается, что дети рождаются с разными потенциальными возможностями и предпосылками к овладению теми или иными видами деятельности.

Главная причина актуальности проблемы способностей состоит в ее неисчерпаемой практической значимости. По мнению Т.И. Артемьевой, проблема способностей становится все более важной для практики воспитания всесторонне развитой личности, оказывается непосредственно связанной с целым комплексом важнейших социальных проблем [4].

Я. В. Зудовой, на основе представленных выше подходов, был выделен третий подход, названный комплексным, практическая значимость которого, очевидна. Данный подход был установлен в качестве опоры для проведения опытного обучения студентов неязыкового вуза аудированию. Предложенный комплексный подход позволил уточнить структуру аудитивных способностей, в которую входят не только такие функционально-генетические компоненты, как фонематический

слух, оперативная память и вероятностное прогнозирование, но и такие личностно-деятельностные характеристики, как знания, умения и навыки аудирования [90].

Глава 2

Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному аудированию

Современные методы обучения иноязычному аудированию развиваются на основе традиционных методов обучения иностранному языку. Но они со временем видоизменяются, так как появляются новые технические возможности. Современное профессиональное образование все чаще ставит перед педагогами задачу подготовки специалистов по достаточно узким специализациям. Появляются и новые формы отношений, новые возможности и потребности. Все эти аспекты должны учитываться при обучении.

2.1. Принципы и методы обучения профессионально-ориентированному аудированию

Современные методы обучения иноязычному аудированию развиваются на основе традиционных методов обучения иностранному языку, таких как аудиолингвальный и аудиовизуальный методы.

Аудиолингвальный метод обучения иностранному языку предусматривает в процессе занятий использование слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором строго отобранных структур (образцов предложений), что ведет к их автоматизации.

Метод возник в Америке в начале II Мировой войны (1941-1943 гг.), когда учеными по заказу военных были разработаны языковые программы для обучения военных переводчиков. Появление метода было подготовлено устойчивым интересом к исследованию иностранного языка, который проявился в 30-е гг. и способствовал развитию лингвистики как науки. В 40-е гг. метод получил обоснование в США (Ч. Фриз, Р. Ладо) в положениях дескриптивной лингвистики (Л. Блумфилд) и психологической теории бихевиоризма, рассматривающей поведение человека и животных как совокупность реакций на воздействие стимулов внешней среды (Э. Торндайк, Д. Уотсон). В послевоенное время вследствие развития туризма, торговых отношений, обмена научно-культурными знаниями по социальному заказу ЮНЕСКО на основе этого метода была разработана общенациональная программа. На современном этапе, когда в ответ на возникшую потребность, обучение иностранному языку утратило свой статус элитного образования и стало массовым, аудиолингвальный метод получил широкое распространение.

Концепция метода утверждает:

- Приоритет устной речи над письменной (отсюда – устное опережение в работе и организация занятий в последовательности: слушание – говорение – чтение – письмо);
- Направленность занятий на формирование речевых навыков в результате выполнения упражнений типа «дрилл» (многократное повторение образцов);

- Преобладание речевой практики по отношению к объяснениям и комментарию;
- Широкое использование страноведческой информации.

В процессе овладения структурами языка были выделены четыре этапа:

1. Заучивание путем подражания;
2. Сознательный выбор новой модели при ее противопоставлении уже известным;
3. Практика в тренировке модели;
4. Свободное употребление модели.

Заслугой создателей метода являются тщательная разработка методики занятий, ведущая к автоматизации моделей, и органическое включение в систему занятий лингвфонной техники. В этом методе большое значение приобретают языковые лаборатории, что должно способствовать развитию произносительных навыков, слушания с пониманием. Учащимся стали предлагать аутентичные языковые модели, которые они должны были имитировать и применять, самостоятельно определяя темп работы, используя магнитофон в течение нужного времени. Языковая лаборатория особенно необходима, когда преподаватель не является носителем языка, а учащимся нужно предоставить возможность слушать аутентичную речь разных людей. В языковой лаборатории у преподавателя есть возможность оценить работу ученика объективно, детально, индивидуально.

В русской методике критическую оценку вызвали положения метода, сводящие обучение языку к формированию речевых навыков, преувеличенное внимание к заучиванию моделей и фрагментов текста, недооценка принципа сознательности. На базе метода создано несколько популярных аудиолингвальных курсов русского языка (А-LM Russian, 1971; Мисири, 1981), в том числе курсы, предназначенные для англоговорящих учащихся, приступающих к изучению языка (Ладо, 1967; Фриз, 1967; Капитонова, Щукин, 1987; Раушенбах, 1971).

Аудиовизуальный метод обучения (аудиовизуальный структурно-глобальный метод) получил обоснование во Франции в 50-е годы на основе структурализма (Ж. Гугенейм) и психологической теории бихевиоризма и является разновидностью

(современной модификацией) прямого метода (теоретическая разработка метода – П. Губерина, Югославия; Р. Ренар, Р. Мишеа, Франция). Центром по разработке и распространению метода считается педагогический институт в Сен-Клу. Метод получил широкое распространение во многих странах мира после выхода популярного аудиовизуального курса «Голоса и образы Франции» (1982), послужившего основой создания аналогичных курсов для разноязычных контингентов обучающихся. По данным ЮНЕСКО, к концу 60-х гг. по этому методу занималось около 50% изучающих иностранный язык.

Согласно этому методу, исходной основой и ведущим средством обучения должна быть звучащая диалогическая речь в ее литературно-разговорном варианте.

В соответствии с этой концепцией в основе организации речевого материала лежат типовые структуры диалогических единств с реальными ситуациями общения, воссоздаваемыми с помощью аудиовизуальной наглядности (диафильм и магнитофон), так как речь развивается в ситуациях. На современном этапе важное значение приобретают такие средства наглядности, как аудиовизуальные (магнитная запись, видеофильм) и мультимедийные.

Роль наглядности состоит в том, что она:

1. Связывает языковое выражение (форму) с реальным содержанием, ситуацией общения;
2. Помогает понять знаки языка;
3. Облегчает запоминание на слух языкового материала.

Овладение грамматической стороной устной речи достигается благодаря выполнению серии грамматически направленных упражнений в устной форме, так как «лучшая грамматика та, которая предназначена для слуха».

Тщательная и интенсивная тренировка каждой структуры является необходимым условием создания чувства формы. На этом уровне структура становится синонимом механизма и автоматизма. При этом под структурой автор понимает способ отбирать и располагать слова, который требует от говорящего или пишущего особых привычек подсознательно действующего механизма. Наибольшее внимание следует уделять тем структурам, которые являются для учащихся «непривычными», т.е. не

соответствуют их привычке мыслить, их манере выбирать и связывать слова друг с другом.

Концепция метода реализована в ряде популярных аудиовизуальных курсов русского языка (Menac, Volos, 1962; «Вперед!», 1969; Русский язык-1,2,3, 1972-1973; Щукин, 1988). Аудиовизуальный метод обучения – метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для сферы обиходно-бытового общения, и преимущественно в устной форме при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Последние используются в качестве основного средства семантизации и активизации учебного материала и призваны обеспечить зрительно-слуховой синтез. Источником наглядности являются: магнитопись, учебные картинки в тексте учебника, диа- и кинофильмы. Каждому изображению, раскрывающему содержание изучаемой темы и ситуаций общения по теме, соответствует одна фраза, воспринимаемая на слух.

Концепция метода базируется на следующих методических принципах:

1. Глобальность – в качестве единицы обучения рассматривается предложение, восприятие и воспроизведение которого носят целостный (глобальный) характер;
2. Устное опережение – обучение организуется в последовательности: слушание – говорение – чтение – письмо при значительной продолжительности устного опережения (в некоторых курсах до 1,5-2 мес.);
3. Беспереводность – полное исключение родного языка либо использование его лишь в качестве средства контроля;
4. Ситуативность – материал вводится в форме диалогов с использованием типичных ситуаций повседневного общения;
5. Функциональность – подчиненность отбора языкового материала задачам общения.

В рамках метода разработана модель обучения, включающая 4 этапа занятий:

1. Представление (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное);

2. Объяснение (поэтапная проработка зрительно-слухового ряда при установке на полное усвоение его содержания и зрительно-слуховой синтез);
3. Закрепление (образование речевых автоматизмов);
4. Развитие (формирование речевых умений на основе приобретенных знаний и навыков и свободное говорение в пределах темы урока и отработанных ситуаций общения).

Основным принципом аудиовизуального метода является сочетание языка с оптическими средствами наглядности. В ситуации диалога с учащимся сначала представляется визуальная наглядность, только потом следует языковое выражение. В этом заключается основное различие с аудиолингвальным методом, в котором дается сначала языковая форма – слушание, произнесение, повтор, только потом объясняется значение. Мультимедийные средства обучения дают возможность сочетать в себе аудиовизуальный и аудиолингвальный методы обучения, открывая большие возможности для самостоятельной учебной деятельности учащихся.

В табл. 1 представлены элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения, которые используются в организации обучения аудированию.

Таблица 1

Элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения, используемые при обучении аудированию

Аудиолингвальный метод	Аудиовизуальный метод
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Использование слухового канала восприятия ▪ Воспроизведение вслед за диктором речевых моделей ▪ Преобладание речевой практики по отношению к объяснениям и комментариям ▪ Широкое использование страноведческой информации ▪ Включение в систему занятий лингафонной техники 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Использование зрительно-слухового канала восприятия ▪ Использование аудиовизуальной наглядности ▪ Обучение языку в сжатые сроки ▪ Ограниченный лексико-грамматический материал ▪ Соблюдение принципов: глобальности (восприятие носит целостный характер), ситуативности (типичные ситуации повседневного общения),

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Использование аутентичных языковых моделей ▪ Возможность самостоятельного определения темпа работы 	функциональности (подчиненность отбора языкового материала задачам общения)
---	---

В обучении профессионально-ориентированному аудированию на современном этапе элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов реализуются с определенной спецификой (см. табл. 2 и 3).

Таблица 2

Особенности реализации аудиолингвального метода в обучении профессионально-ориентированному аудированию на современном этапе

Основные положения аудиолингвального метода	Обучение профессионально-ориентированному аудированию
Воспроизведение вслед за диктором	Воспроизведение вслед за диктором лексики и речевых моделей
Преобладание речевой практики по отношению к объяснениям и комментариям	Грамматические комментарии и объяснения даются в форме кратких инструкций
	Приоритет речевой практики
Широкое использование страноведческой информации	Широкое использование профессионально значимой информации
Включение в систему занятий лингафонной техники	Использование в системе занятий лингафонного кабинета, компьютерного класса
Использование аутентичных языковых моделей	Использование аутентичных текстов для слушания
Возможность самостоятельного определения темпа работы	Самостоятельное определение темпа работы в процессе самостоятельной учебной деятельности
Устная форма общения	Устная форма общения (речь носителей языка, видеофильмы, компактдиски, Интернет)

Таблица 3

Особенности реализации аудиовизуального метода в обучении профессионально-ориентированному аудированию на современном этапе

Основные положения аудиолингвального метода	Обучение профессионально-ориентированному аудированию
Использование зрительно-слухового канала восприятия	Максимальное использование зрительно-слухового канала восприятия
Использование аудиовизуальной наглядности	Использование технических средств: магнитофон, видео-магнитофон, компьютер
Обучение иностранному языку в сжатые сроки	3 семестра (2, 3, 4): 2-й сем. – 45 мин./нед., 3-4-й сем. – 20 мин./нед.
Ограниченный лексико-грамматический материал	Ограниченный лексико-грамматический материал
Соблюдение принципов: – Глобальности; – Ситуативности; – Функциональности	Принципы: – Глобальности (целостное восприятие текста); – Ситуативности (соотнесенность в смысловом и временном параметрах с ситуацией); – Функциональности (подчиненность отбора языкового материала задачам профессионально-ориентированного общения).

2.2. Личностно-деятельностный и компетентностный подход к обучению иноязычному профессионально-ориентированному общению

В современной лингвистике большое внимание уделяется воздействию языка на человека, культуру. Поэтому и сегодня актуален тезис В. фон Гумбольдта: «Между устройством языка и успехами в других видах интеллектуальной деятельности существует неоспоримая связь». То есть язык рассматривается не как изолированный феномен, а в его связи с культурой народа. Язык – это механизм, порождающий мысль, каждый акт говорения – творческий процесс, в котором не повторяется уже готовая истина, но рождается новая. Слово – продукт не только индивидуального сознания, чтобы звуки стали языком, необходимо внедрить эти звуки в социальную жизнь, поскольку общество предшествует началу языка. Язык не есть продукт деятельности, а деятельность [59].

Как образно пишет о гуманитарном образовании М.М. Бахтин: «Мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах. В этом основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе), хотя абсолютно непроницаемых границ и здесь нет. Гуманитарная мысль рождается как мысль о лучших мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках...» [16, с. 297].

Одним из основных направлений организации современного профессионального образования является процесс интеграции образования, производства и науки, где большое внимание уделяется личностно-ориентированному образованию, его гуманизации, использованию новых форм и методов обучения.

Согласно А.А. Вербицкому, одна из важных тенденций развития образования состоит в пересмотре существующей концепции организации учебно-познавательной деятельности и педагогического руководства ею. От жесткого авторитарного управления, где учащийся выступает «объектом» обучающих воздействий, переходят к системе организации, поддержки и стимулирования познавательной самостоятельности субъекта учения, созданию условий для творчества, к обучению творче-

ством, к педагогике сотрудничества, к личностно-ориентированному образованию.

Образовательный процесс рассматривается как межличностное взаимодействие и диалогическое общение в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», организуемое для достижения объединяющей их цели – формирования теоретического и практического мышления, развития личности будущего специалиста [35, с. 27].

Личностно-деятельностный подход предполагает равнопартнерское учебное сотрудничество преподавателя и студентов в процессе обучения. В этих условиях процесс обучения и педагогического общения должен быть организован преподавателем таким образом, чтобы вызвать интерес к предмету общения, вызвать интерес к себе как интересному собеседнику и содержательной личности. Кроме этого, задачей преподавателя является организация учебного сотрудничества самих обучаемых между собой таким образом, чтобы формировался коллективный субъект и действовал принцип коллективной коммуникативности обучения [84, с. 71].

Л.П. Смирнова считает, что основным условием формирования личности студента является его самостоятельность. Студенты должны участвовать в определении задач, в выборе содержания и способа организации деятельности, анализе ее результатов. Они должны быть субъектом своей деятельности. Надо учитывать, что не одна деятельность формирует личность, а система взаимосвязанных видов деятельности [183, с. 7]. Л.П. Смирнова показывает, что развитие деятельности в педагогическом процессе обозначает поступательное развитие личности: от исполнительской к активно-исполнительской, активно-самостоятельной, творчески-самостоятельной. Для управления этим сложным процессом преподаватель должен уметь создать специальные ситуации на уроках для проявления активности и самостоятельности студентов.

В учебном процессе совершается систематическое и последовательное формирование тех личностных качеств студента, которые обеспечивают ему активную позицию и самостоятельность. Активность и самостоятельность студентов выражается и в психологическом настрое, сосредоточенности, внима-

нии, интересе к совершаемой деятельности, в личной инициативе.

Процесс обучения не всегда обеспечивает формирование у учащихся целостной системы знаний. Вместе с тем содержание учебного материала обладает реальными возможностями для совершенствования процесса обучения на основе интеграции знаний. Интеграция знания задает признаки, черты универсализации и гуманизации всего проблемного поля человеческого познания, процесса гуманитарного мышления [17, с. 133].

Как было отмечено Л.С. Выгодским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним, учебная деятельность носит общественный характер по своему содержанию, смыслу, форме и характеризуется субъективностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. И.А. Зимняя обозначила три сферы деятельности человека: общественно-производственную, коммуникативно-общественную, познавательную. В процессе речевой деятельности в каждой из этих сфер происходит производство информации, ее переработка и прием [85, с. 66].

Анализируя особенности современной информации, Т.С. Серова акцентирует внимание на межотраслевом ее характере. По ее мнению дифференциация наук и специализация производства ведут не только к обособлению, но и к интеграции и кооперированию наук. Все чаще проблемы возникают в одних отраслях, а наиболее удачные методы их решения отыскиваются в других, и найти истину в этом случае может только сам специалист, а не информатор [172, с. 15].

Г.В. Колшанский, рассматривая билингвизм и мультилингвизм как культурное явление современного развитого общества, говорит о двух направлениях овладения другим языком в различных жизненных ситуациях: стихийном и дидактическом. Стихийное направление – это овладение другим языком в реальных жизненных условиях (смешанные браки, работа в многоязычных коллективах). В дидактическом направлении язык выступает в качестве объекта исследовательской и учебной деятельности.

Рассматривая лингвистические предпосылки, положенные в основу обучения иностранным языкам, Г.В. Колшанский утверждает, что все содержание мышления, связанное с поведе-

нием человека в трудовой и социальной деятельности, находит свое отражение в языке, поэтому язык может рассматриваться как глобальное явление, охватывающее все виды коммуникации в обществе. По его мнению, мышление человека формируется на основе практической деятельности человека и одновременно его социальной направленности, связанной с необходимостью взаимного обмена результатами познания и управления коллективной трудовой деятельностью того или иного социума [101, с. 10].

Становление и развитие речемыслительного процесса, интегрирующего в себе индивидуальный и социальные аспекты мышления, происходит одновременно, а социальный характер мышления есть не что иное, как его языковая форма воплощения – единственная форма материализации индивидуального сознания в обществе, считает Г.В. Колшанский [там же]. Он подчеркивает, что как атрибут человека язык является к тому же уникальным феноменом, глубинная структура которого едина для всех конкретных языков как вариантов человеческого языка вообще [там же; 11].

Одной из основных характеристик коммуникативного обучения рецептивным видам речевой деятельности является субъектность. Главная проблема методики обучения иностранному языку, как отмечает Бернард Дюфо, состоит не просто в ответе на вопрос: «Как я преподам что-то?», а в решении вопроса: «Как я могу способствовать личностному развитию обучающегося, с тем, чтобы он лучше смог овладеть иностранным языком?».

Исходя из положений теории деятельности, подчеркнем, что в рамках личностно-деятельностного подхода процесс обучения иностранному языку трактуется как учебная деятельность субъекта по овладению иноязычной речевой деятельностью. Ученик-личность выступает в рамках такого подхода как активно действующий целенаправленный субъект [84, с. 69].

С позиций личностно-деятельностного подхода, объектом обучения должна быть речевая деятельность обучаемого. Языковая система выступает в данном случае только как средство реализации этой деятельности. Речевая деятельность обусловлена коммуникативно-познавательной потребностью уча-

щегося высказать свою мысль и принять речевое сообщение на иностранном языке. Задачей преподавателя является создание, формирование или сохранение уже существующей у учащегося потребности в общении на иностранном языке и познании средствами этого языка личностно-значимой и представляющей для этого школьника общекультурную ценность действительности [там же, с. 70].

Согласно личностно-деятельностному подходу в центре процесса обучения находится сам учащийся, поэтому организация учебного материала, приемы и способы обучения чтению и аудированию, система упражнений преломляются через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта [там же]. В условиях профессионального образования эти потребности и мотивы ориентированы на овладение будущей профессией, специальностью, вследствие чего обучение должно иметь профессионально-ориентированный характер.

Учет профессиональных потребностей личности, мотивации при обучении рецептивным видам речевой деятельности, например, профессионально-ориентированному чтению, может быть реализован в том, чтобы выбор материалов для чтения предоставить самим учащимся. Более того, как отмечает S. Moirand, учащиеся сами приносят интересующие их материалы для чтения, которые могут быть использованы в полной мере, например, для обучения внеаудиторному чтению [270].

При обучении профессионально-ориентированным видам речевой деятельности должное внимание нужно уделять «звучащему аспекту» как самому трудному в учебном процессе. Он может быть одной из форм контроля только при наличии учебных пособий, где будут предъявляться не отрывки письменных текстов, озвученных французскими лекторами (т.е. псевдоустная речь), а оригинальные записи естественной научной речи: выступлений, докладов, дискуссий, радиопередач, длительность и сложность которых должна соответствовать этапу обучения. Максимальное использование аутентичных фономатериалов с записями естественной научной речи, таких как выступления, сообщения, лекции, доклады, дискуссии, радио- и телепередачи по тематике, представляющих интерес для обу-

чающихся и актуальных для науки, обеспечивает эффективность процесса обучения профессионально-ориентированному аудированию [79].

Личностно-деятельностный подход в обучении аудированию также означает, что преподавателем должен быть организован предмет речевой деятельности, в качестве которого выступает мысль, смысловое содержание порождаемого или воспринимаемого высказывания, когда коммуникативно-познавательная потребность обучаемого, «встретившись», «найдя себя в соответствующем ей предмете речевой деятельности», т.е. содержанию урока, становится внутренним мотивом его речевой деятельности на уроке. В этом случае соединяются личностная, субъективная и собственно-деятельностная стороны бытия субъекта – обучаемого [84, с. 70]. Этот момент является неоспоримым достоинством личностно-деятельностного подхода.

Процесс обучения профессионально-ориентированному общению, в частности аудированию, должен учитывать прошлый опыт обучаемого, его личностные возможности и особенности.

Одним из существенных факторов управления иноязычным общением является коммуникативная обстановка на учебных занятиях. Коммуникативная обстановка должна характеризоваться умственной и эмоциональной активностью общающихся, атмосферой дружелюбия, доверия, взаимопонимания. Этого можно достичь в общении, управляемом преподавателем специальными приемами и играми, с учетом социально-личностных факторов и факторов ситуативной ориентировки общения, коммуникативным поведением участников общения, включая преподавателя [197, с. 190]. R. Galisson рекомендует учителю обучать умению аудирования, не форсируя процесс обучения, не навязывая своего мнения, чтобы избежать того, «что его присутствие будет мешать развитию обучаемого» [253, с. 18].

Ситуации, упражнения для обучения профессионально-ориентированному чтению и аудированию должны быть разработаны с учетом лексико-грамматических особенностей научной речи, направлены на формирование умений задать вопрос и ответить на него, вступить в научную дискуссию.

Так как в техническом вузе рамки учебных часов, отводимых для изучения иностранного языка, ограничены, большое значение приобретает внеаудиторная форма работы со студентами, которая стимулирует учебную деятельность. Больше внимание стоит уделять организации семинаров с участием носителей языка при взаимной заинтересованности обеих сторон, приглашению специалистов из различных областей науки, техники и культуры: журналистов, преподавателей, практических работников, руководителей для участия в беседах и дискуссиях по определенной теме, просмотру новых художественных и документальных фильмов по научно-технической тематике.

Таким образом, организация учебного процесса, форма работы (аудиторная и внеаудиторная) открывают большие возможности в обучении такому виду речевой деятельности, как профессионально-ориентированное аудирование.

2.3. Трудности обучения профессионально-ориентированному аудированию

Как было отмечено ранее, аудирование является одним из наиболее трудных видов речевой деятельности, так как у аудитора отсутствует возможность регулировать деятельность: например, повторить предъявление звучащего текста, замедлить темп речи говорящего, прервать поступление информации, сделать паузу в процессе слушания или пользоваться справочной литературой. Аудирование также вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего, поскольку требует очень напряженной умственной деятельности. Для успешного обучения аудированию необходима методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление.

Н.В. Елухина отмечает, что трудности аудирования могут быть связаны:

1. С языковой формой сообщения;
2. Со смысловым содержанием сообщения;
3. С условиями предъявления сообщения;
4. С источниками информации [69, с. 228].

Трудности, связанные с языковой формой сообщения

Трудности, связанные с языковой формой сообщения возникают вследствие наличия в сообщении неизученного или знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала. По мнению З.И. Боровко, Н.В. Елухиной, В.Ф. Сатиновой, Б.П. Следникова, на начальном этапе обучения аудированию тексты должны включать только знакомый языковой материал и лишь на продвинутых этапах тексты следует строить на неизученном языковом материале.

При обучении профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе, по нашему мнению, допускается включение в тексты неизученного языкового материала в том случае, если мы используем зрительную опору, например, графическую, иллюстрирующую незнакомое явление. Экспериментальные данные современных исследований (Л.И. Апатова, Б.П. Следников) доказывают, что наличие в аудиотексте до 30% незнакомых слов от всех слов текста, не являющихся ключевыми,

не препятствует пониманию смысла этих текстов. В тексты для аудирования можно включать те неизученные грамматические явления, о значении которых можно догадаться по контексту, а также грамматические формы, которые совпадают с формами родного языка или уже изученными ранее явлениями родного языка.

Н.В. Елухина указывает на наиболее типичные языковые явления, трудные для распознавания на слух: лексическая и грамматическая омонимия, омофония и полисемия [71].

Длина предложений, согласно исследованиям Дж. Миллера [128], не должна превосходить объема кратковременной памяти, который ограничивается 7 ± 2 единицами. Как свидетельствуют данные экспериментальных исследований В.И. Ильиной, максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13 [94]. Простые предложения запоминаются легче, чем сложные. Сложноподчиненные предложения с придаточными определительными запоминаются труднее, чем сложноподчиненные предложения с дополнительными и обстоятельственными придаточными.

Для преодоления трудностей, связанных с языковой формой сообщения, нужно сформировать умение догадываться о значении новых слов и умение понимать смысл фразы и текста в целом, несмотря на наличие незнакомых элементов в тексте. Для достижения этой цели рекомендуется использовать упражнения, обучающие догадке по словообразовательным элементам, догадке о значении слов общего корня с изученными, догадке по контексту. Например, особенностью технических текстов является значительное количество интернациональных слов – приблизительно 25% терминов. В этом случае внимание студентов надо обращать на то, что такие слова они могут понять на слух по догадке, даже если раньше не встречались с ними.

Л.П. Шишкина разработала тезаурусный способ организации лексики, эффективность которого подтверждается выявленными в психологии закономерностями работы смыслового зрительно-слухового восприятия, мышления, вероятностного прогнозирования, памяти [217, с. 9]. В связи с этим необходимо дать определение тезауруса в понимании Л.П. Шишкиной и Г.В.

Дружининой: «Тезаурус как субъективное знание индивида о словах, их значениях и отношениях между ними является своего рода языковой памятью, в которой с помощью (и на материале) лексики закодированы системы правил, регулирующих применение в устной или письменной речи единиц фонологического, морфологического, синтаксического, семантического и прагматического уровня. Основная функция тезауруса – быть инструментом для выбора слов» [218, с. 121]. Чтобы сформировать лексикон, развить психологическое значение входящих в него слов, за которыми стоят те или иные понятия, необходимо организовать общение на основе чтения текстов, обладающих связностью (все тексты должны быть посвящены одному и тому же предмету сообщения) и тематической цельностью (система текстовых материалов предполагает раскрытие темы во всей ее полноте и глубине) [218, с. 8].

Умение понять смысл, несмотря на наличие в тексте незнакомого языкового материала, формируется с помощью упражнений, обучающих пониманию групп слов, фраз и микро-текстов, содержащих незнакомый языковой материал [69, с. 229].

Поскольку получение информации является целью аудирования как вида речевой деятельности, следует отметить особое значение смыслового содержания сообщения для обучения аудированию.

Анализ учебных лекций по курсам биологии и анатомии, проведенный Е.С. Суздалевой, позволил выявить, методически обработать и классифицировать языковые трудности лекций рассматриваемого типа, препятствующие их восприятию и пониманию иностранными студентами. Были определены три степени трудностей.

Наибольшую трудность представляет аудирование устного высказывания, включающего неизученную лексику, отступления при раскрытии содержания, перегруппировку мыслей, изменение внутренней программы высказывания при ее осуществлении во внешней речи.

Меньшую трудность вызывают сообщения, в которых встречаются обращения, вводные конструкции с целью установления контакта или указывающие на переход от одной мысли к

другой; риторические вопросы с прямым порядком слов, некоторые виды повторов (лексический, синонимический); фразы – заполнители молчания и др. [188, с. 17].

Нами выявлено, что значительную трудность для слухового восприятия представляет наличие в тексте аббревиатур, сокращений, имен собственных, названий фирм, географических названий, буквенных обозначений, цифр, дат. Это особенно характерно для технических аудиотекстов, используемых при обучении профессионально-ориентированному аудированию. В этом случае для снятия трудностей понимания сообщения рекомендуется предъявление текста со зрительной опорой, с расшифровкой (декодировкой) данных языковых явлений [143]. Кроме того, до прослушивания текста необходима специальная тренировка в аудировании.

Трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения

Так как получение информации является целью обучения рецептивным видам речевой деятельности, возрастает значение смыслового содержания сообщения для обучения аудированию. Эффективность обучения аудированию зависит от заинтересованности обучающегося в понимании содержания речи, поскольку только в этом случае мобилизуются внимание, память и вся психическая деятельность. Результаты экспериментальных исследований Н.В. Елухиной свидетельствуют о том, что учащиеся лучше понимают и запоминают трудные, но содержательные тексты, чем легкие, но примитивные. Таким образом, основным требованием к содержанию текстов для аудирования следует считать их содержательность и занимательность [69, с. 231].

Для преодоления трудностей в отношении смыслового содержания текстов рекомендуется начать обучение с интересных (интересных) текстов, чтобы затем перейти к содержательным (информативным), содержащим новую и полезную для учащихся информацию. К ним относятся тексты страноведческого и культуроведческого характера, научно-популярные тексты. Градация трудностей содержания текстов может реализовываться за счет перехода от текстов повествовательных (более

легких) к описательным (более трудным), от монологических – к монологическим с элементами диалога и к диалогическим. Название текста облегчает понимание смыслового содержания, если оно отражает главную мысль текста или его основное содержание. Рекомендуется в начале обучения сделать краткое вступление к тексту, создающее направленность мысли [там же].

Не следует перегружать текст информацией. Посильность текста – один из основных принципов отбора. Посильность обеспечивается сочетанием информативности и избыточности, т.е. тексты должны содержать как новые сведения, так и сведения, уже известные учащимся, что создает благоприятные условия для функционирования механизма вероятностного прогнозирования и облегчает понимание смысла. Насыщение текстов информацией и сокращение смысловой избыточности должны происходить постепенно, от текстов менее информативных либо содержащих более легкую информацию к текстам, более насыщенным информацией либо более трудным. Более легкие тексты должны содержать больше информации и меньше избыточных элементов, а тексты, содержащие более сложную информацию, должны быть более избыточными [там же, с. 232].

Н.В. Елухина отмечает, что к трудностям, связанным с аудируемым речевым сообщением, следует отнести и его объем. Так как сложные условия аудитивной информации, напряженная деятельность психических механизмов приводят к быстрому утомлению, притуплению внимания и отказу от приема информации, объем текста должен соответствовать психическим возможностям обучающегося. По мнению Н.В. Елухиной, в начале обучения объем текста не должен превышать 1,5-2 минут звучания, увеличиваясь постепенно до 3-5 минут [там же]. При обучении профессионально-ориентированному аудированию аутентичных текстов в условиях технического вуза мы предлагаем начать с 0,5 мин. звучания.

Трудности, связанные с условиями предъявления сообщения

Под условиями предъявления мы понимаем количество прослушиваний и темп речи говорящего. При обучении аудиро-

ванию мы должны стремиться к тому, чтобы обучаемые понимали речь в однократном предъявлении, в чем и заключается главная трудность обучения аудированию вообще и профессионально-ориентированному аудированию, в частности. Быстротечность и неповторимость слуховой рецепции – это те характерные качества аудирования, которые отличают его от других видов речевой деятельности. Без них не могут быть сформированы умения и навыки аудирования естественной речи.

Целесообразно с самого начала обучения аудированию предъявлять тексты только один раз, приближаясь тем самым к естественным условиям функционирования. Зрительная опора, знакомый голос являются облегчающими факторами, обеспечивающими посильность речевой деятельности [там же, с. 233].

Быстрый темп предъявления информации вызывает большие затруднения. Установлено, что оптимальным для слушателя является такой темп аудируемой речи, который соответствует темпу его собственного говорения [5]. Но темп речи обучающегося очень медленный, поэтому предъявление аудитивных текстов в таком темпе нецелесообразно. Естественный же темп будет казаться учащимся очень быстрым. Преодоление этой трудности аудирования может быть осуществлено при сохранении среднего темпа естественной иноязычной речи, но при условии, что для облегчения понимания на начальном этапе допускается некоторое замедление темпа речи за счет пауз между фразами. Другим необходимым условием, обеспечивающим понимание речи естественного темпа, является повышение скорости внутренней речи обучающегося. Так как основной причиной непонимания быстрой речи является отставание внутреннего проговаривания от темпа аудируемой речи, необходимо наряду с прослушиванием речи разной быстроты выполнение специальных упражнений, например: трехкратное повторение за учителем фраз или коротких текстов во всеубыстряющемся темпе, чтение знакомого текста вслед за диктором в быстром темпе [69, с. 233].

Вслед за И.С. Онисиной [144] мы признаем, что в естественных условиях непосредственного профессионального общения звуковое сообщение воспринимается аудиторами однократно. Однако при необходимости есть возможность остано-

вить собеседника, переспросить или уточнить полученную информацию. При слушании докладов и сообщений на конференциях, симпозиумах общение имеет дистантный характер, аудитор не имеет возможности переспрашивать или уточнять, в чем и состоит одна из главных специфических трудностей восприятия аудиотекстов профессиональной направленности. Отсюда особое значение приобретает умение понимать сообщение при однократном предъявлении.

Слушая текст, обучаемый пытается различить слова и словосочетания, сопоставить их звучание с имеющимися в памяти эталонами и установить смысловые связи между ними. Узнавание – понимание слова - включает в себя первичное прогнозирующее узнавание значения слова, опирающееся на прошлый языковой опыт, что обеспечивается работой долговременной памяти, и вторичное (контекстное) понимание, которое осуществляется сиюминутной ситуацией и обеспечивается работой оперативной памяти.

Следовательно, трудности аудирования зависят как от работы долговременной памяти (прошлый опыт обучаемых), так и от оперативной памяти.

2.4. Ситуации обучения профессионально-ориентированному аудированию

В современных условиях основной задачей высших учебных заведений становится подготовка не просто высоко квалифицированного специалиста, но специалиста конкурентоспособного, которому в будущем потребуется опыт социальных отношений для успешного поиска работы, для установления оптимального характера взаимоотношений с администрацией и коллегами по работе, для ориентации в сложной социальной обстановке и умения защитить себя в условиях безработицы.

Современные высшие учебные заведения значительно расширили круг профессий, по которым осуществляется подготовка кадров, соответственно расширился круг ситуаций, в которые может попасть выпускник. Это означает, что учащегося необходимо готовить к общению и взаимодействию с людьми самого разного статуса и в самых разнообразных обстоятельствах и ситуациях [33].

Значимость конкретной ситуации в деловой сфере подтверждает, в частности, то, что, например, поиски взаимосвязей между типом среды и различными формами управления привели к выработке ситуационного подхода в управлении. Его необходимость обусловлена тем, что для каждой производственной ситуации характерны свои конкретные методы управления.

Е.Е. Вершигора считает, что невозможно найти единый универсальный способ управления ситуацией, так как на организацию влияет огромное количество внутренних и внешних факторов. Вследствие этого «наиболее эффективным способом управления в конкретной ситуации является тот, который будет оптимальным для данной ситуации [38, с. 87].

По мнению А.А. Вербицкого, чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту нужно совершить в своем сознании двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию и поступку. Переход от информации к ее применению опосредуется мыслью, что и делает эту информацию осмысленным знанием. [35, с. 26]. Отсюда следует, что информация должна с самого начала «примериваться» к действию и поступку, усваиваться в их контексте. Каждое вводимое поня-

тие, изменяя структуру прошлого опыта студента, должно намечать содержательные связи с ситуациями ее будущего профессионального использования [там же; 27].

Кроме того, важная роль отводится проблемным ситуациям, назначение которых – «открыть» новые знания, так как мышление рождается в проблемной ситуации, а не в ходе решения задачи по заранее сообщаемому преподавателем образцу, который достаточно просто заполнить [там же].

Необходимо учитывать и то, что новые требования общества к личности, способной к социальному взаимодействию, умеющей интегрироваться в систему европейской культуры и рынка труда делают в настоящее время проблему межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку особенно актуальной [55, с. 97].

В профессиональной деятельности существуют типичные коммуникативные речевые ситуации, предусматривающие, в частности, использование иноязычного профессионально-ориентированного аудирования, подготовка к которым является одной из важнейших задач обучения студентов иностранному языку. Для отбора, создания и использования наиболее профессионально значимых ситуаций преподавателю важно ориентироваться в особенностях профессиональной деятельности обучаемых.

Необходимость использования в обучении определенных ситуаций профессионального общения актуализирует такое качество речи, как ситуативность. К его анализу обращались И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, М.С. Ильин, Е.И. Пассов, Э.П. Шубин и др.

По-мнению И.М. Бермана, влияние ситуации на высказывание осуществляется трояким образом: через отбор лексических средств, через грамматическую структуру и через его интонационное оформление. Эта способность речи отражать ситуацию подбором лексики, выбором интонации и структуры является ее особым свойством – ситуативностью [21, с. 33]. Ситуативность оказывает влияние на структуру и лексический состав каждого высказывания, выступая в качестве одного из факторов, составляющих его.

Е.И. Пассов дает определение ситуативности речи как особого ее свойства, проявляющегося в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона [149, с. 47].

Н.Н. Конева отмечает, что качество ситуативности является решающим и имеет 3 аспекта:

- Функциональная сторона речи (наличие в произносимых фразах речевой задачи, цели высказывания);
- Ситуативная отнесенность фраз, т.е. их соотношенность с системой взаимоотношений собеседников;
- Идентичность логического смыслового контакта, создаваемого фразой [103, с. 80].

Говоря о ситуативности, нельзя не упомянуть об экстралингвистических средствах, без которых речь невозможна. Мера ситуативности может быть неодинакова в разных высказываниях одного и того же диалога, поскольку в коммуникации используются как языковые, так и внеязыковые, экстралингвистические средства. Так, Ш. Балли подчеркивает, что речь, помимо речевой деятельности, располагает множеством вспомогательных средств для подкрепления позитивного высказывания или для его замены [14, с. 50]. Под этими средствами подразумеваются не только детали материального окружения, но и все известные собеседникам обстоятельства, которые могут послужить мотивом для их разговора. Это и есть речевая ситуация.

Н.И. Жинкин указывает на то, что человек, когда он говорит, совершает речевой поступок. Речевой поступок невозможно понять без учета речевой ситуации, в которой он совершается. Речевой поступок рассчитан на управление ситуацией. Передаваемое сообщение должно не только быть понятым, но и содержать нечто новое для партнера. Только тогда обмен сообщениями будет продолжен [74].

Таким образом, среди экстралингвистических факторов речи различают три момента:

1. Речевая ситуация;
2. Речевая интенция;
3. Внеречевая направленность сообщения [22, с. 35].

Они тесно между собой связаны и должны рассматриваться в комплексе. Ситуация обычно вплетена в цепочку стимулов, вызывающих говорящего на совершение речевых поступков, которые он использует для управления ситуацией. Таким образом, ситуация является связующим звеном между исходными и конечными звеньями коммуникативного акта. Она участвует в стимуляции и включении механизмов запуска речевых стереотипов. На этом основании можно говорить о ведущей роли ситуации в этом комплексе, что оправдывает опору на «речевую ситуацию» и «ситуативность» [там же].

В словаре терминов методики преподавания понятие «ситуация» трактуется следующим образом: это система внешних по отношению к человеку условий, побуждающих его к выполнению действий. К элементам ситуации могут относиться и состояния самого человека в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее поведение [54, с. 280].

И.М. Берман, В.А. Бухбиндер и В.Н. Очкасова под ситуацией понимают совокупность обстоятельств и отношений, создающих то или иное положение. Однако не все обстоятельства и отношения, сопутствующие беседе, найдут отражение в высказываниях собеседников. Только часть этих обстоятельств будет использована ими в качестве смысловой опоры в процессе коммуникации [21, с. 33].

Мы относим к речевой ситуации именно те элементы общей ситуации, которые привлекаются участниками беседы для успешной реализации акта общения и вследствие этого влияют на формирование высказываний.

А.А. Леонтьев определяет речевую ситуацию как совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия. Учебно-речевая ситуация есть совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащемуся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей [111, с. 162].

С точки зрения Т.Е. Сахаровой, понятие ситуации должно включать не только совокупность предметов и их свойств, но и человека с его переживаниями и его мыслями. Окружающий человека мир характеризуется множественностью объектов и отношений. Для конкретного человека ситуацией становятся лишь те обстоятельства, на которые направлена личность. Направленность же в реальных условиях обуславливается потребностями, интересами, идеалами. В обучении направленность задается преподавателем, который предлагает определенные ситуации для их отражения в речи. Таким образом, ситуацией называется фрагмент объективной действительности, отражаемый субъектом в процессе его деятельности [164, с. 181].

Коммуникативную ситуацию В.Л. Скалкин понимает как динамическую систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана (включая и речь), вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения [179]. При этом он детерминирует 4 фактора, из которых состоит коммуникативная ситуация:

1. Обстоятельства действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);
2. Отношения между коммуникантами (субъективно – личность собеседника);
3. Речевое побуждение;
4. Реализация самого акта общения, создающего новые положения, стимулы к речи [там же].

М.А. Мосина понимает под ситуацией в пространственном отношении – условия, воспринимаемые субъектом; во временном отношении – все, предшествующее действию субъекта; в функциональном – независимые от субъекта условия в момент действия; к элементам ситуации относятся состояния субъекта, обуславливающие его поведение [133, с. 114].

По определению Е.И. Пассова, речевая ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности

в решении речемыслительной задачи и питает эту деятельность [151, с. 169].

Такое понимание ситуации служит основой организации речевого материала. Выделив основные типы взаимоотношений, построив программы поведения при каждой данной цели и условиях, возможно организовать и подавать материал в зависимости от нужд говорящего для речевого высказывания в данной ситуации.

Исходя из функций ситуации, Е.И. Пассов делает вывод, что ситуация как методическая категория есть единица организации процесса обучения иноязычному общению [148, с. 50].

Ситуации являются одним из способов формирования речевых навыков, способных к переносу. Условия коммуникации постоянно ставят перед общающимися новые задачи, решение которых зависит от того, насколько речевые навыки как основа умения потенциально способны к переносу и, следовательно, речевое умение достаточно динамично [148, с. 105].

Ситуации должны быть способом мотивации речевой деятельности. В основе мотивации лежит потребность, которая является решающим фактором поведения человека. В трактовке А.Н. Леонтьева мотив – это объект, который отвечает той или иной потребности и который, в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его деятельность [117].

Ситуации профессионально-ориентированного общения являются категорией не только социальной, но и психолингвистической. Общением при этом мы называем, вслед за Б.А. Глуховым и А.Н. Щукиным, взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности. Оно является необходимым условием формирования и развития личности, а также овладения языком как средством общения [54].

По определению Е.И. Пассова, коммуникативная речевая ситуация рассматривается как динамическая система взаимоотношений общающихся и опирается на отражение объектов, событий и явлений внешнего мира субъектом в процессе деятельности, т.е. во главу угла ставятся взаимодействие, взаимоотношения субъектов [149, с. 46]. Именно взаимодействие, взаимоотношения субъектов определяют мотивацию речи, при-

обретают личностный характер, влияют на формирование активного отношения к окружающей действительности.

Р.В. Фастовец рассматривает формирование мотивационной основы общения как необходимое условие создания и реализации ситуации общения для управления учебным иноязычным общением. Мотивационная основа формируется путем моделирования потребности, его мотивов, целей, коммуникативного намерения [200, с. 188].

Рассматривая мотивационный аспект, отметим, что мотив как понятие обозначает такое субъективное отношение личности к деятельности, в основе которого лежит сознательно поставленная и определенным образом обоснованная цель [206, с. 91]. Одна из функций ситуаций – создание мотивации речевой деятельности, способствующей эффективности процесса обучения. Р.С. Немов дает определение мотивации как совокупности причин психологического характера, объясняющих поведение человека [140, с. 390].

С точки зрения мотивационной функции Е.И. Пассов определяет ситуацию как систему динамичных взаимоотношений субъектов общения, возникающую на основе их жизнедеятельности, отражающуюся в их сознании, что в свою очередь вызывает потребность и мотивирует целенаправленное, личностно осмысленное решение коммуникативной задачи общения.

Ситуация может быть представлена в виде модели динамичного ряда сменяющих друг друга видов взаимодействия субъектов [150, с. 55], их взаимоотношений: социальных статусных, ролевых, деятельностных, нравственных. Как мы видим, одним из основных компонентов ситуации является социальный статус, роль субъекта общения.

М.А. Дубровина классифицирует мотивы иноязычного профессионально-ориентированного информативного чтения на основе анализа исследований специфики внутренних и внешних потребностей и мотивации речевой и учебной деятельности по овладению иностранным языком. Среди внутренних потребностей следует назвать познавательно-коммуникативные потребности, потребности в профессиональном самоопределении, потребность в коллективном взаимодействии.

Внешние мотивы также отличаются большим разнообразием: потребность в самоутверждении и уважении, потребность в достижении и успешности, потребность социального престижа [66, с. 10-11]. Мы полагаем, что эти потребности характерны и для профессионально-ориентированного аудирования как рецептивного вида речевой деятельности.

В своем диссертационном исследовании Н.Н. Конева выделяет, например, следующие мотивы обращения иностранцев к изучению русской деловой среды:

- Получение информации (и ее анализ) для более успешной ориентации в сфере бизнеса;
- Выработка собственной позиции в деловых кругах;
- Выработка своего взгляда на мир, аргументация этих взглядов и позиций в общении с окружающими [103, с. 80].

Ситуация служит условием развития речевого умения. Общение, являясь составной частью деятельности человека в целом, зависит от нее и определяется ею. Поэтому возникает необходимость обучения речевой деятельности в неразрывной связи с широким контекстом.

Говоря о контекстуальности процесса обучения, нам представляется важным упомянуть о концепции Д. Пэстр, основной идеей которой является утверждение о том, что способ мышления не может быть универсальным даже для точных наук, он моделируется языковой средой, условиями жизни и культурой, в которых воспитаны, живут и создают ученые. Наука, таким образом, является созданием человека, продуктом человеческой деятельности, результатом труда человека [274, с. 30-34]. В обучении иноязычной речи следует создавать контексты деятельности, так как при наличии широкого контекста есть основания для мотивации высказываний, удобно создавать отдельные речевые ситуации, легче управлять речевой деятельностью обучаемых [149, с. 106].

По мнению И.Л. Бим, речевое действие немислимо вне ситуации общения, поэтому ее необходимо относить к содержанию обучения. Очень важной для обучения иноязычной коммуникации является способность ситуации конкретизировать речевое действие и предметно-содержательный план речи, а также

обуславливать речевые средства. Следовательно, с одной стороны, необходим анализ реальной профессиональной деятельности специалиста, в котором для преподавателя, обучающего иностранному языку, детерминирующими позициями являются коммуникативная ситуация, коммуникативные потребности и речевой репертуар, реализующий данные потребности, а с другой стороны, организация учебного процесса требует определения наиболее эффективных способов активизации профессиональной тематики [26].

В связи с этим нужно упомянуть об игровом моделировании ситуаций профессионального общения как о важном способе обучения иностранному языку. Моделирование в формах учебной деятельности реальных производственных связей и отношений позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей не только профессионального, но и общекультурного развития личности студента [34]. Примеры игрового моделирования профессионально-ориентированных ситуаций были представлены на семинарах Р. Renard по деловому французскому языку в Уральском государственном экономическом университете, где ситуации определялись ролевыми, функциональными параметрами и параметрами места действия [277].

Ситуация способствует развитию таких механизмов речевого высказывания, как механизм дискурсивности, механизм упреждения, механизм выбора. В ситуациях возможно развитие следующих качеств: целенаправленности, самостоятельности.

Ситуация является способом преподнесения языкового материала. Обучить лексическому и грамматическому материалу можно только на основе ситуации. Структурная формальная сторона грамматического явления должна отступить на второй план. Первичной является функциональная сторона, представленная в действии, т.е. в ситуации. Особенно это касается грамматических моделей с ситуативной обусловленностью, отличающейся от родного языка.

Практические занятия, по теме «La grammaire théâtrale», проводимые Р. Renard на федеральном конгрессе преподавателей французского языка, состоявшемся в Уральском государственном техническом университете (Екатеринбург, 2002 г.), про-

демонстрировали процесс обучения лексике, грамматическим явлениям на ситуативной основе. В частности, рассматривались конструкции *jouer à... – jouer de...*, *rêver à... – rêver de...*, проиллюстрированные примерами; демонстрировалось предъявление временных форм глагола (*Imparfait*, *Passé composé*) с помощью рисунков и др. [278].

Ситуации могут быть эффективной основой организации речевого материала. По мнению Е.И. Пассова, тема является содержательным компонентом ситуации, поскольку ситуация «питается» несколькими темами: комбинации зависят от смысловых отношений. Исходя из этого, можно сделать вывод, что ситуация межтемна. Таким образом, нужно говорить не о тематичности ситуаций, а об их содержательности [149, с. 100].

При появлении проблемы в процессе обсуждения ситуация должна вызвать речевой поступок, выражающийся в отношении человека к проблеме. В этом отношении и заключается его речевая функция. Именно речевая функция является в ситуации организующим началом [149, с. 50].

Для переориентации в содержании отбора и организации материала для обучения нужно выявить наиболее частотные ситуации как системы взаимоотношений и построить вероятные программы речевого поведения собеседников в данных ситуациях.

Рассмотрим это положение подробнее. В.Л. Скалкин предлагает классифицировать ситуации по характеру, виду, форме общения [178]. И.В. Михалкиной дана классификация типичных ситуаций делового общения. Исследователем проведен отбор ситуаций, моделей речевого поведения в процессе наблюдения за речевым поведением деловых людей в естественных условиях профессионального общения.

В процессе этого наблюдения были выделены и зафиксированы повторяющиеся, наиболее типичные ситуации: знакомство, представление, переговоры, разговоры по телефону, поиск партнеров, заключение договоров, взаимодействие сотрудников [132, с. 20-24]. Перечисленные ситуации актуальны и присущи любому профессиональному общению, но они не являются абсолютно исчерпывающими для всех сфер делового общения.

В диссертационном исследовании Н.Н. Коневой отмечается, что набор ситуаций и степень их актуальности зависит от социально-коммуникативной потребности конкретного коммуниканта, определяющейся его профессиональной ориентацией и выполняемыми служебными функциями (должностью) [103]. При непосредственном обучении важно повторять отобранные наиболее типичные ситуации профессионального общения, создавать наиболее частотные в сфере делового общения ситуации [265].

В методике обучения иноязычному говорению используется несколько типов и видов ситуаций. В частности, М. Лакост [260], акцентируя внимание на ситуативном обучении языку, приводит следующую классификацию типов профессионального общения:

- Официальное общение в различных учреждениях (медицинские учреждения, юридические консультации, инструктаж при приеме на работу, педагогические советы, школьные инструкции и т.п.);
- Общение в сфере сервиса, при этом понятие «общественный сервис» рассматривается с позиций микросоциологического подхода (органы социальной защиты, почта, телеграф, полиция, профсоюзы);
- Деловое общение, где наблюдается взаимопроникновение двух областей знаний – производственной и языковой, проблемы языка касаются сферы производства, а в производственной сфере решаются проблемы этнографии коммуникации, социолингвистики, анализа речевой деятельности, понятий и методов, позволяющих изучить ситуации.

Рассмотрев три основные группы мотивов общения, выделенных П.М. Якобсоном, Р.В. Фастовец делает вывод, что люди вступают в общение в следующих случаях: в связи с выполнением совместной деятельности (деловое общение); с целью оказания воздействия на собеседника; для удовлетворения эмоциональной потребности в общении [200, с. 188].

S. Moirand рассматривает «деловые отношения» в области коммерции, ремесленничества и промышленности, т.е. в

профессиональной сфере, где коммуникация, в основном, является взаимодейственной, когда психолингвистический термин «взаимодействие» означает желание влиять на другого [270, с. 52]. Если в научном мире главным остается изложение идей, формулировка гипотез, умение рассказать об экспериментах или прокомментировать результаты поиска, то целью делового мира является скорее «заставить действовать» или «заставить реагировать» другого.

В этой связи представляется интересным исследование Л.В. Филипповой об обучении речевому этикету как компоненту иноязычной культуры. Обучение этикету – это не просто приобретение обучаемыми фоновых знаний (условных знаков поведения), а сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выбор и выработку единой стратегии взаимопонимания, восприятие и понимание другого человека [203, с. 10].

Поэтому важно отобрать и систематизировать наиболее частотные, информативно значимые и коммуникативно обусловленные формулы речевого этикета в ситуациях:

- Приветствия и прощания;
- Благодарности и признательности;
- Извинения и прощения;
- Complimenta и одобрения;
- Просьбы и требования;
- Обращения и привлечения внимания;
- В некоторых ситуациях разговора по телефону.

Вслед за Е.И. Пассовым одним из основных критериев классификации ситуаций мы рассматриваем адекватность процессу общения. Здесь мы выделяем естественные ситуации, характеризующиеся наличием определенного круга предметов, обстоятельств, побуждающих к речевой деятельности, речевому поступку. Так, в рамках технического вуза естественными ситуациями профессионально-ориентированного аудирования можно назвать:

- Международные конференции, форумы, симпозиумы, конгрессы;

- Тематические международные семинары;
- Круглые столы с участием иностранцев;
- Дискуссии, дебаты по специальным вопросам;
- Лекции, сообщения по актуальным темам;
- Радиопередачи профессиональной направленности;
- Рекламные ролики профессиональной ориентации;
- Официальные визиты (присутствие на официальных выступлениях официальных лиц, государственных деятелей);
- Прием группы, делегации (участие, сопровождение);
- Прием должностного лица;
- Интервью;
- Беседы с целью обмена информацией о технических новинках по определенным специальностям;
- Деловые встречи;
- Переговоры (о продажах и поставках товаров);
- Переговоры по поводу заключения договоров, контрактов с предварительным обсуждением деятельности фирмы, предприятия;
- Переговоры по телефону (умение ответить на телефонный звонок и позвонить, дать информацию по телефону своему собеседнику, умение принять телефонограмму и отправить ее);
- Презентации экспонатов на международных выставках;
- Презентации образовательных программ зарубежных высших учебных заведений;
- Сопровождение учебных делегаций по взаимобмену (введение в специфику работы различных кафедр, структурных подразделений вуза и др.);
- Научные студенческие конференции (представление доклада на иностранном языке, умение понять вопрос и ответить на него);
- Семинары по деловому иностранному языку.

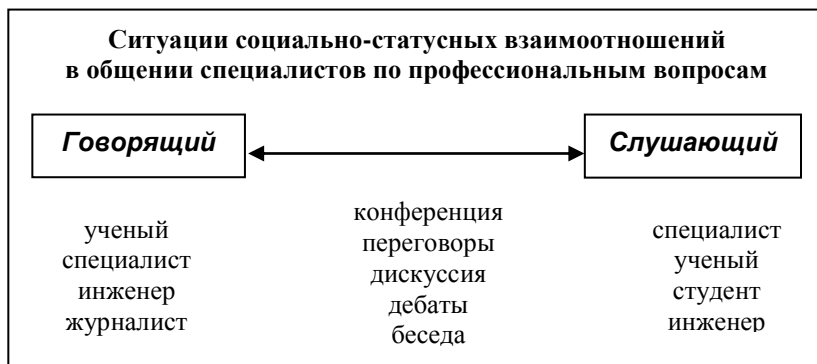
Под искусственными ситуациями мы понимаем перенесение перечисленных выше профессиональных ситуаций в

учебную аудиторию и создание модели речевого общения по данным профессиональным ситуациям.

В этой связи важно упомянуть о таких критериях, как «способ воссоздания» (Е.И. Пассов), где необходимо различать лингвистические ситуации, когда стимул создается с помощью описания, и экстралингвистические ситуации, которые часто имеют место в общении специалистов, прибегающих, например, к символике, языку формул при обсуждении профессиональных вопросов.

Поскольку ситуации могут быть определены как системы взаимоотношений общающихся, которые, в свою очередь, могут «задаваться» такими факторами, как социальный статус человека, его роль как субъекта общения, выполняемая деятельность и нравственные критерии, исходя из концепции Е.И. Пассова, мы выделяем ситуации социально-статусных взаимоотношений в общении специалистов по профессиональным вопросам, которые можно представить в виде схемы (см. рис. 1).

Рис. 1.



По нашему мнению, целесообразно классифицировать представленные ситуации следующим образом, взяв за критерий признак частотности ситуаций профессионально-ориентированного общения:

- Ситуации официально-делового общения;

- Общение по узкоспециальным профессиональным вопросам;
- Образовательные программы.

Представляется важным подчеркнуть, что в последнее время профессионально-ориентированное общение не есть что-то неизменное, застывшее, устоявшееся, это – сфера, претерпевающая изменения, в связи, с чем мы можем выделить на современном этапе такую новую возникшую ситуацию, как презентация образовательных программ зарубежных вузов.

Глава 3

Методики работы с мультимедийными средствами обучения

Осуществление программ совершенствования языкового образования на базе широкого использования новых возможностей, предоставляемых современными информационными и коммуникационными технологиями, сдерживается слабой разработанностью теоретических основ и методики обучения, отсутствием элективных и спецкурсов с их использованием на языковых/неязыковых факультетах вузов в современных условиях. Значительное восполнение данного дефицита возможно, по нашему мнению, за счет методик и курсов, описанных в данной главе.

3.1. Мультимедийные средства обучения

В настоящее время важную роль в обучении иностранным языкам играют информационные технологии, это особенно актуально в неязыковых вузах, так как информационные технологии стимулируют развитие гуманитарного образования, акцентируют внимание на нравственных аспектах жизни и деятельности человека, на состоянии и сохранении окружающей его среды, способствуют приобретению навыков пользования компьютерными технологиями.

Интегрирование информационных технологий в методику обучения иностранным языкам целесообразно и эффективно в обучении всем видам речевой деятельности: профессионально-ориентированному говорению, письму, чтению и аудированию. При этом наличие лингафонного мультимедийного класса в вузе является несомненным преимуществом учебного учреждения, а оптимальное использование функциональных возможностей мультимедийного лингафонного класса в учебных целях и организация его эффективной работы – задача кафедры иностранных языков.

Рассмотрим модель занятия по обучению профессионально-ориентированным видам речевой деятельности, предложенную И.М. Сологуб. На наш взгляд, эта модель также может быть реализована для обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению и включать следующие виды деятельности [185]:

- Развитие умений профессионально-ориентированного аудирования. В обучении профессионально-ориентированным говорению и аудированию необходима опора на звуковое сопровождение, создание ситуаций, стимулирующих устные высказывания обучаемых, что может быть обеспечено с помощью опор на иллюстративный материал. Анимационные статьи также служат важным материалом для обучения аудированию, возможность выведения на экран произносимого текста позволяет проверить понимание услышанного.
- Использование в процессе обучения видеоматериалов позволяет создать на занятии иноязычную среду, представить действительность в аутентичных красках и звуках, а также стиму-

лизовать мотивацию обучаемых к речевому высказыванию. Видео позволяет многократно прослушивать речевые образцы, что позволяет улучшить восприятие на слух иноязычной монологической и диалогической речи и понимания индивидуальных произносительных особенностей произношения.

- С помощью компьютера преподаватель может осуществлять полный контроль действий обучаемых на других компьютерах. Коллективный просмотр обучаемыми учебного материала сопровождается комментариями преподавателя. Мультимедийный лингафонный класс дает возможность повторения некоторых моментов и отработки их в групповой коммуникации.
- Обучение профессионально-ориентированному чтению с использованием аутентичных материалов в их компьютерном предъявлении: научные и научно-популярные статьи, диссертации, аннотации, рефераты, рецензии. Большие возможности для обучения профессионально-ориентированному чтению представляет поиск информации по данной теме или проблеме в Интернете.
- Поскольку в настоящее время большой популярностью пользуется метод проектов в обучении иностранным языкам, компьютерные технологии дают возможность проведения различных телекоммуникационных проектов с использованием Интернета (поиск партнеров, планирование проекта, первоначальный обмен информацией, обмен материалами, обработка новой информации, совместная подготовка и презентация результатов проекта).
- Для поиска профессионально значимой информации и дальнейшего применения ее в профессиональной деятельности важным звеном является работа с компьютерными словарями, энциклопедиями и справочной литературой. Кроме этого, компьютерные энциклопедии являются источником страноведческой информации и включают наряду с подробной статьей иллюстрации, фотографии, звуковые и видеофрагменты, географические карты, хронологические таблицы.
- Реализация полноценной тренировки профессиональной лексики на компьютере, которая в дальнейшем может быть использована для обучения профессионально-ориентированным чтению, говорению, аудированию, письму. Очень важно, что-

бы при выполнении лексических упражнений были задействованы и зрительный канал, пропускающий самый большой объем информации, и слуховой канал, пропускающий гораздо меньшее количество информации. Упражнения должны быть построены на знакомом материале и предусматривать многократное употребление новой лексики.

- При проведении студенческих научно-практических конференций для иллюстрации рефератов по профессиональной тематике на базе аутентичных текстов целесообразно использовать аудио, изображение, графику, анимацию, что значительно активизирует и стимулирует деятельность обучающихся.

Перечисленные виды работ могут быть реализованы только на основе комплексного использования всех функциональных возможностей мультимедийного лингафонного класса при непосредственном внедрении телекоммуникационных технологий в методику обучения иностранным языкам. Использование мультимедийных технологий несет в себе огромный педагогический потенциал и способствует превращению обучения в живой, творческий, креативный процесс.

Таким образом, можно выделить следующие преимущества использования компьютерных технологий:

- Индивидуализация обучения;
- Интенсификация самостоятельной работы студентов;
- Повышение познавательной активности и мотивации;
- Выполнение большого объема заданий;
- Возможность выбора уровня трудности задания;
- Возможность проявить творческие способности.

Для достижения эмоциональной окрашенности обучения иностранному языку, для активизации учебного процесса и повышения мотивации к изучению иностранного языка на занятии рекомендуется использовать текстовые редакторы (Microsoft Word), вебсайты, электронную почту, блоги, wikis, podcasts, представляющие интерес для обучающихся.

Этот вид работы представляет особенно большие возможности для поиска профессионально значимой информации и может быть рекомендован для развития навыков самостоятельной учебной деятельности.

- Текстовые редакторы дают возможность подготавливать, хранить материалы для занятий, а также в самостоятельной учебной деятельности для развития всех видов речевой деятельности.
- Вебсайт – это подборка файлов в Интернете, доступ к которой можно получить, используя адрес «url» или адрес веб-сайта.
- Электронная почта – одна из самых используемых современных информационных технологий.
- Блоги – постоянно обновляемый журнал или информационный бюллетень в форме вебстранички.
- Wikis – серия совместных вебстраничек.
- Podcasts – метод опубликования аудиофайлов в Интернете.

Компьютерные технологии позволяют осуществить обратную связь (исправление ошибок, контроль поиска правильного решения), что позволяет усилить мотивацию обучаемого и способствует развитию творческих способностей и самостоятельного мышления обучаемых.

О.В. Ильина выделяет несколько способов создания устойчивой мотивации с помощью компьютерных технологий в обучении иностранным языкам:

- Использование деятельных форм обучения;
- Использование активных форм обучения;
- Наличие обратной связи или интерактивного диалога;
- Использование мультимедийных технологий при презентации материала;
- Учет репрезентативной системы и психологического типа личности обучаемого;
- Ориентация на освоение конкретных учебных целей [95].

Использование мультимедийных технологий в обучении иностранному языку позволило решить проблему интерактивного подхода, который предполагает изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Согласно Л.К. Гейхман, это схема субъект-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом преподавателем решении студентами учебных познавательных задач [50].

Л.К. Гейхман утверждает, что интерактивный подход к обучению требует разработки принципиальных положений – постулатов, которые характеризуют стратегию педагогической деятельности в интерактивном обучении и служат необходимой и достаточной базой эффективного образовательного процесса. В качестве постулатов исследователь приводит следующие положения:

1. Постулат педагогической ценности взаимодействия и общения как цели и результата образовательной деятельности.
2. Постулат равновесности взаимодействия и общения как последовательно меняющихся цели и средств обучения.
3. Постулат интегративности взаимодействия и общения как основание реализации единства обучения и воспитания, интеграция интеллектуального и эмоционального развития, целенаправленной и сопутствующей педагогической деятельности, нормативной и творческой составляющей общения, социализации и индивидуализации.
4. Постулат целенаправленной организации форм группового учебного взаимодействия и его перевод на уровень сотрудничества как предпосылка обучения общению.
5. Постулат активно-ролевой тренинговой организации обучения взаимодействию и общению как путь становления субъектности учащегося.
6. Постулат диалогизации учебного взаимодействия как условие формирования межкультурного общения.
7. Постулат объективации социального и коммуникативного опыта как элемент самодиагностики и саморегуляции в обучении взаимодействию и общению [51].

Очевидна взаимосвязь современного образовательного процесса и практики информационной цивилизации – спутникового телевидения, ЭВМ, Интернета, сотовой связи, видео, мира медиа.

Медиа (от латинского «media», «medium») - первоначально обозначал феномен «массовой культуры» («mass culture», «mass media»). Распространение медиа предполагает акцентирование роли медиакультуры и медиаобразования, введенного для обозначения особого типа культуры информационного общества.

В отечественной культурологии более распространены такие термины, как «средства массовой информации», «средства массовой коммуникации». В зарубежных источниках известны такие исследователи проблемы медиакультуры как Р. Арнхейм, А. Базен, В. Беньямин, Ж. Бодияр, Ж. Делез, М. Маклюэн, Ф. Соссюр, М. Кастельс, Э. Тоффлер и др.

В отечественных научных исследованиях эту проблему исследовали лингвисты и психологи М. Бахтин, В. Библер, Л. Выготский, Ю. Лотман, В. Михалкович, Ю. Тынянов, А. Якимович. Согласно определению Н.Б. Кирилловой, медиакультура - это совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности [99, с. 31]. Т.е. данное определение предполагает, что медиакультура может выступать системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать, усваивать новые знания посредством медиа.

Мультимедийный лингафонный класс в XXI веке

Не подлежит сомнению тот факт, что грамотное использование информационных технологий в современном мультимедийном лингафонном классе позволяет осуществить принципиально новый подход к иноязычному обучению и воспитанию студентов. Он дает возможность познания истории, культуры и традиций страны изучаемого языка, а также способствует повышению профессиональной квалификации будущего специалиста, дает возможность обмена мнениями, информацией, идеями, возможность создания совместных проектов.

Назовем некоторые этапы истории развития современного мультимедийного класса.

Первооткрывателем и разработчиком в области первых языковых лабораторий по праву считается Théodore Rosset, впервые предпринявший попытку создания языковой лаборатории в 1904 году в Гренобле, применив для этой цели фонограф в специальном классе. С начала 30-х годов в Европе и Америке стали использовать виниловые диски. С 1941 года стала внедряться специальная военная обучающая программа (Army Specialised Training Program).

Но настоящие языковые лаборатории появились только в 50-е годы в университете Georgetown под руководством Léon Dostert, позже они были созданы в американских военных школах, и, наконец, в европейских университетах и языковых центрах.

Так как речь шла о технических преобразованиях, многие считали, что языковая лаборатория предназначена для того, чтобы освободить преподавателя от рутинной части его работы. Но, поскольку эффект от имитационных повторений в фазе закрепления был очевиден, это послужило мощным толчком к внедрению в образовательный процесс языковых лабораторий. Для этого бехевиористского периода была характерна аудиовизуальная методика, придававшая большое значение имитации и произношению. Упражнения на повторение, в основном, были структурного типа. Недостатки этих упражнений: отсутствие мотивации из-за слишком затянутых повторений, несоответствие коммуникативной ситуации, их излишняя сложность. Все это повлекло за собой отказ подавляющего большинства преподавателей от использования в процессе обучения языковых лабораторий. С другой стороны, дороговизна оснащения и трудности в содержании также не способствовали тому, чтобы учреждения вкладывали средства в это начинание: признание того факта, что языковые лаборатории первого поколения не выполняют своей коммуникативной функции стало благовидным предлогом отказа от них.

Революция в области информационных технологий заставила вернуться к идее дальнейшего развития языковых лабораторий. Ранее языковая лаборатория состояла из ряда кабин для индивидуальной работы, сегодня она становится настоящим компьютерным залом, который позволяет работать в парах или в маленьких группах, а также в интерактивном режиме, не ограничиваясь более отношениями: преподаватель – ученик.

В связи с внедрением инновационных технологий в Европе появляется новая терминология: плюримедиа, мультимедиа. Что представляют современные лаборатории плюримедиа и мультимедиа?

Мультимедиа - это совокупность разнообразных средств, базирующихся на звуке, изображении и тексте. Большинство

авторов, например, Gisèle Holtzer, подчеркивают различие между мультимедиа и полимедиа (или плюримедиа): оборудование для плюримедиа позволяет комплексно использовать различные средства: (бумажный носитель+аудиокассета+видеокассета одновременно), что является, по мнению большинства исследователей, необходимым минимумом для обучения иностранному языку на современном уровне [257]. Процесс обучения должен проходить в помещении, оборудованном, по меньшей мере, экраном и аудиосредствами, состоящими по возможности из магнитофона, усилителя звука и колонок, позволяющих улучшить звучание. Но лаборатория плюримедиа обычно сохраняет формы, идентичные любой другой аудитории, не оснащенной такого рода оборудованием. И, наоборот, использование мультимедийных средств может изменить даже саму конфигурацию аудитории. Согласно Alain Ginet, идеальная конфигурация – это аудитория, которую можно преобразовать в круг для коллективной или индивидуальной работы, в круглый стол для работы в мини-группах [255]. По его мнению, главное преимущество аудитории оснащенной мультимедийными средствами, заключается в том, чтобы благоприятствовать эффективной интеграции технологий и полному использованию всех возможностей мозга, т.к. комплексное использование различных мультимедийных средств и других средств обучения позволяет учитывать когнитивно-аффективные процессы, связанные с функциями мозга.

Потребности обучаемых находятся в пропорциональной зависимости от технического прогресса, пишет Yves Chevalier [244], потребности стимулируются значительным техническим прогрессом, способствующим продвижению техноидеологии и мифу о самообразовании, усиленно культивируемым менеджерами мультимедийного рынка. Как это уже наблюдалось в случае с комплексом письменных упражнений из дополнительных методических указаний или магнитными лентами языковых лабораторий.

Сложилось мнение, что с популяризацией микрокомпьютера в нашем распоряжении, наконец, появится обучающая машина, способная в большей или меньшей степени заменить преподавателя. На самом деле, как и в языковых лабораториях, эффективность компьютерных программ на повторе-

ние, позволяет значительно освободить преподавателя от повторяющихся имитационных упражнений, предназначенных для формирования автоматических навыков именно в фазе закрепления. Поскольку трудности методологического, педагогического и финансового плана оказались очень значительными, технический прогресс в данном случае коснулся лишь некоторых энтузиастов, не затронув широкие массы. Например, в настоящее время существуют мультимедийное оснащение с персональными компьютерами. Но помимо их цен, еще достаточно высоких, эти компьютеры создают еще и многочисленные проблемы практического плана, особенно из-за высокой степени техничности, т.е. требуется значительное время для создания практического курса с так называемыми авторскими программами. Таким образом, в большинстве языковых центров, даже если они располагают таким оборудованием в экспериментальном порядке, часто предпочитают приберечь компьютерную технику для специализированных классов.

Однако, в развитых странах, вне всякого сомнения, мультимедийные средства обучения развиваются очень быстро. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам, является оптимальным вариантом формирования лингвистических компетенций. Благодаря мультимедийным средствам преподаватели перешли от технологий, которые позволяли работать, в основном, над одним видом речевой деятельности, устной речи или письменной, к технологиям, которые в наибольшей степени обучают реальной коммуникации. Мультимедийные средства сами по себе – это способ коммуникации, необходимый для существования в современном мире, а значит, они могут использоваться в области иностранных языков не только с целью овладения самим языком, но и познанием культурологического аспекта.

Мультимедийные технологии позволяют использовать Интернет, и, согласно Thierry Lancien, играют важную роль для преподавателя в плане профессиональной информации, в плане представления культуры страны изучаемого языка, методических и обучающих материалов. Мультимедийные средства как никакие другие, благоприятствуют развитию дистанционного обучения и изменяют их природу, развивает далее свою мысль

Thierry Lancien, главным показателем современного технического прогресса является чрезвычайно высокое развитие интерактивности [263]. В отличие от радио и телевидения, магнитофон дал возможность остановить изображение и вернуть его назад, что обеспечивает некоторую свободу в использовании. Но именно мультимедийные средства позволяют обеспечить интерактивность между обучаемым и компьютером, между обучаемым и преподавателем, находящимися на расстоянии. Это позволяет реализовать новый расклад при выборе предлагаемых путей и почти абсолютную свободу в выборе средств обучения.

При использовании мультимедийных технологий главное, это отношения между преподавателем, обучаемым и умениями, которые фундаментально изменились под воздействием мультимедийных технологий. С одной стороны, акцент, традиционно сделанный на предмете (иностраный язык), непосредственно конкретизирован выбором средств обучения и практически интегрируется с ними. С другой стороны, роль преподавателя полностью меняется: его роль гида на пути формирования умений, пропагандируемая приверженцами самостоятельности обучаемого, предлагает роль организатора на пути к овладению этими умениями. И, наконец, благодаря мультимедийным средствам обучения, мы все более переходим от проблемы накопления информации к проблеме ее локализации и организации.

3.2. Методика развития аудитивных способностей

Аутентичные видеоматериалы - эффективное средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения иностранному языку. Многообразие видов аутентичных материалов, их полифункциональность, ценность в плане применения в процессе обучения иностранным языкам, и в частности, развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей, в целом очевидны. На основе аутентичных материалов в результате знакомства с иностранным культурным феноменом возможно развитие умения снимать собственный этноцентризм, умения идентифицировать и интерпретировать разнообразие и сложность проявлений иностранной культуры, помещая их в свой социальный, экономический, исторический контекст, наконец, осознавать, что любая система ценностей, регламентирующая поведение, является относительной и зависит от культуры [212].

Эффективность обучения с помощью аутентичных видеоматериалов базируется на общедидактических и методических принципах, необходимо выделить следующие.

Общедидактические и методические принципы	Реализация общедидактических и методических принципов при применении аутентичных видеоматериалов
Единство обучения и восприятия	Применяемые видеоматериалы способствуют формированию мировоззрения, нравственному, эстетическому воспитанию и всестороннему развитию личности обучаемых, их психики, чувств, эмоций.
Научность	Обучение строится на основе новейших достижений науки о языке, теории обучения, воспитания, речевой деятельности, общения, возрастной и педагогической психологии.
Системность	Учитывается взаимосвязь усваиваемых явлений, связь между усвоенным и новым проявляется в отборе видеоматериалов.

Сознательность, активность, самостоятельность	<p>Работа основывается</p> <ul style="list-style-type: none"> – На стимулировании интереса, наблюдательности, внимания, догадки, чувств, эмоций, инициативы, творчества, на развитие речевого опыта и знания; – На постоянной их актуализации; – На создании внутренней готовности к восприятию нового; – Опоре на наглядность; – На выделении существенных явлений признаков; – На их самостоятельном поиске учащимися; – На общении, умении привлечь внеязычные знания и адекватно применять речевые средства.
Доступность и посильность	<p>При выборе видеоматериала и режима работы учитывается возрастные и индивидуальные особенности обучаемых, степень трудности и их снятие. Для студента, изучающего язык в условиях учебного заведения, аутентичные видеоматериалы становятся наиболее доступным источником ввиду быстрого развития средств телекоммуникаций.</p>
Наглядность	<p>Соблюдается наличие языковой атмосферы, задействованы многие рецепторы, присутствует слуховая, языковая и зрительная наглядность, что делает обучение сознательным и доступным.</p>
Коммуникативная направленность	<p>Весь процесс обучения с видеоматериалами проходит на основе подлинной коммуникации.</p>
Аутентичность	<p>Видеоматериалы и работа с ними соответствуют всем требованиям, предъявляемым к текстам.</p>

Аутентичные видеоматериалы создают условия для более полной реализации в обучении известных дидактических

принципов, расширения потенциальных возможностей преподавателя при объяснении лингвистического и экстралингвистического плана и интенсификации учебного процесса в целом. Однако динамизм аутентичного видеоматериала, его эмоциональное воздействие на обучающихся, возможность воссоздания языковой и культурной атмосферы. Наконец, образовательная ценность должны быть названы в качестве ведущих дидактических признаков применения видеофильмов.

Уточнение данных о применении аутентичных видеоматериалов при обучении иностранным языкам потребовало углубленного анализа данного вопроса в условиях вуза. С этой целью было проведено анкетирование преподавателей вузов Омска и Сочи, в котором приняло участие 50 человек. Согласно полученным данным, преподаватели применяют видеоматериалы в процессе обучения иностранному языку, начиная с 1986 года, число таких преподавателей со временем увеличивается.

Результаты проведенного анкетирования позволяют говорить о том, что в настоящее время видеоматериалы активно применяются в обучении иностранным языкам, в том числе и для развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей. Однако, несмотря на то, что во всех программных документах, книгах для учителей и вводных статьях к учебникам по иностранным языкам декларируется развитие социокультурной компетенции обучающихся, рекомендации по отбору материала и формам работы с ним этого не учитывают. В большинстве случаев можно говорить об отборе страноведческого материала, но отнюдь не социокультурного.

Мы считаем, что при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей необходимо подбирать аутентичные видеоматериалы с целью эффективного развития их социокультурной компетенции.

Видеоматериалы А.Е. Чикунова предложила классифицировать

1. По типам:

- Аутентичные (видеоматериалы, созданные носителями языка и не предназначенные для учебных целей);

- Учебные (искусственно созданные видеоматериалы для решения определенных задач).
2. По каналам поступления или восприятия информации обучающимися:
- Зрительное восприятие информации: таблица, график, схема, карта, письмо, печатный текст (диалог, монолог, полилог) и т. д.;
 - Воспринимаемая на слух информация: аудиозаписи стихов, рассказов, песен, сказок, рифмовок, диалогов, экскурсий, радиопередачи, компакт-диски с записями и т.д.
 - Зрительное и слуховое восприятие: видеопленки или другие цифровые носители с записями телепрограмм и видеоматериалов, фильмы и т. д.
3. По жанрам предъявляемой с помощью аутентичных материалов информации (по характеру информации):
- Функциональные материалы (повседневного обихода): указатели, схемы, карты, этикетки, ценники, программы, афиши, инструкции, объявления, реклама, надписи, знаки (т. е. все, что несет в себе функциональную информацию, рекламирует, объясняет, инструктирует, предупреждает);
 - Информативные материалы: рефераты, учебные программы, лекции на ИЯ в записи, репортажи, сообщения, интервью, тесты, диаграммы, комментарии, анонсы, опросы;
 - Антропонимические материалы (источники исторической информации): газеты, книги, предметная наглядность, фильмы и т.д.
4. По средствам презентации:
- Аутентичные материалы, предъявляемые с помощью особых технических средств обучения: компьютерные программы, Интернет ресурсы и т.д.
 - Остальные материалы, предъявляемые без применения особых технических средств обучения.
5. По целям применения в учебном процессе:

- Материалы, предназначенные для обучения общению (в основном официальные и неофициальные диалоги): интервью, опрос, телефонные разговоры и т.д.
- Материалы, предназначенные для создания социокультурных, лингвистических, культурологических знаний: видеоматериалы, газетные тексты, карты и т.д.

6. По роли в учебном процессе:

- Основные материалы, которые могут составлять ядро темы, например, тексты;
- Дополнительные материалы: схемы, графики, статистические таблицы, т.д.;
- Сопутствующие материалы, которые не нуждаются в учебно-методическом комплексе и применяются как прикладные: видеокассеты, компакт-диски, тексты, газеты, журналы.

Наиболее сложным является деление аутентичных материалов по жанрам в виду их разнообразия. Здесь следует исходить из содержания материалов (таб. 4).

Интерес представляет предложение К.С Кричевской (1996) отделить от аутентичных материалов группу прагматических материалов, которые также можно использовать в целях развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей. По ее мнению они тоже аутентичны, а по своей доступности весьма значимы для создания «иллюзии приобщения» к чужой среде обитания и языка. К таким материалам относятся билеты, вывески, проспекты, этикетки, брошюры, афиши, т.е. те материалы, которые поступают «неофициально» к преподавателю иностранного языка. К.С Кричевская также полагает, что роль прагматических материалов на порядок выше аутентичных текстов из учебников. Недостаток функции прагматических материалов в обучении - непланомерный, порой бессистемный характер их использования. Разумное и рациональное сочетание аутентичных и прагматических материалов несколько ограничено из-за одноразовости, обыденности и утилитарности. Целесообразным представляется отделение прагматических текстов (знаки, указатели, от-

крытки) от прагматических материалов (сувениры). По характеру коммуникативной ценности они отличаются друг от друга.

Таблица 4



Развитие социокультурной компетенции студентов будет происходить эффективно, если будет разработана и реализована методика применения аутентичных видеоматериалов. Условиями для успешного развития социокультурной компетенции студентов сфере профессиональной коммуникации являются:

1. Наличие материалов определенного социокультурного наполнения, соответствующих целям обучения иностранному языку;

2. Комплекс коммуникативных упражнений к материалам определенного социокультурного наполнения.

Опираясь на характеристику аутентичных видеоматериалов и критерии их отбора, разработанные в теоретической главе исследования, можно определить принципы их отбора для обучения иностранному языку студентов экономических специальностей.

Отбор учебного материала – одна из наиболее важных проблем в методике преподавания иностранного языка, требующая решения комплекса задач и обеспечивающая успешность в обучении иностранному языку. Выбор любого видеоматериала на основании определенных критериев отбора предполагает комплексное применение этих критериев в сопоставленном плане, то есть на основании установления валентности каждого из этих критериев. Эта важная черта комплексного применения критериев, безусловно, не лишена субъективизма. Тем не менее, сопоставление критериев по их важности столь же необходимо, сколь и субъективно.

При отборе видеоматериалов, основываясь на познавательной ценности, А.Е. Чикунова считает необходимым выделить:

1. Лексическую ценность видеоматериалов, которая включает наличие:

- Безэквивалентной лексики, которая включает наличие: национально-культурной среды стран изучаемого языка;
- Экономической терминологии, например: white collar jobs - «беловоротничковая» (офисная) работа; blue collar jobs- «синеворотничковая» (непосредственно связанная с производством материальных благ) работа; pink collar jobs - женская работа, например, няня, сиделка, стюардесса и т.д.;
- Профессиональных жаргонизмов, например, Bulls and Bears – «быки» и «медведи» – участники фондовой биржи, играющие на повышении и понижении курсов;
- Фразеологизмов;
- Пословиц – Money talks «Деньги говорят сами за себя»;

- Этикетных норм и клише, например, ответом на вопрос «How do you do?» является «How do you do?», т.к. эта фраза является официальной формой приветствия и переводится «Здравствуйте».

2. Стилистическую ценность видеоматериала, которая выражается в демонстрации во время просмотра различных стилей речи:

- Научный стиль – дает точное и ясное представление о научных понятиях (например, терминологическая лексика);
- Официально-деловой стиль – знакомит с особенностями официальной переписки, правительственных актов, речи, лексики, отражающих официально – деловые отношения;
- Публицистический стиль – помогает осваивать отвлеченные слова с общественно-политическим значением;
- Разговорный стиль – отличается большой смысловой емкостью и красочностью, придает речи живость и экспрессивность;
- Художественный стиль – помогает осваивать язык художественной литературы.

3. Фонетическую ценность – при отборе видеоматериалов необходимо учитывать фонетические особенности коммуникантов и выбирать относительно простую и четкую речь героев.

4. Синтаксическую ценность – видеоматериалы должны быть разнообразны и со стороны синтаксиса, т.е. включать разнообразные структуры.

3.3. Модель организации, содержание обучения профессионально-ориентированному аудированию

В условиях технического вуза этапы обучения профессионально-ориентированному аудированию имеют следующие учебно-организационные характеристики (смотри таб. 5).

Таблица 5

Этапы обучения профессионально-ориентированному аудированию в техническом вузе

Этап		Год, семестр	Кол-во часов в неделю всего/аудир.	Контингент обучающихся
<u>1 этап</u> Начальный	Аудирование с элементами проф-ориент.	1 семестр 1 курс	4 час. / 45 мин.	Студенты технических специальностей
<u>2 этап</u> средний	Проф-ориент. аудирование	2 семестр 1 курс, 3-4 семестры 2 курс	4 час. / 45 мин. 2 час. / 20 мин.	Студенты технических специальностей
<u>3 этап</u> заключительный	Проф-ориент. аудирование	Доп. квалификация «Переводчик инженерного и делового профиля» (3-4 курс) Магистратура Аспирантура Докторантура Дополнительное проф. образование	6 час. / 1 час 4 час. / 1 час	Студенты старших курсов, магистры, аспиранты, докторанты, специалисты-выпускники технических вузов

Важное значение при обучении профессионально-ориентированному аудированию приобретает отбор текстов. Н.Н. Сергеева выявила следующие требования, которые необходимо учитывать при отборе текстов для обучения иностранному языку:

1. Отбор должен носить глобальный, всеобъемлющий характер, то есть речь должна идти не об одном или нескольких текстах, а о создании целого корпуса текстов.

2. Отбор должен производиться с учетом условий обучения. Так, для студентов технического университета предусмотрено ограниченное количество часов обучения иностранному языку в общей сетке программных часов, что обуславливает меньшую длительность звучания текстов, количественное ограничение объема аудирования. Это позволяет за 2 года обучения иностранному языку в техническом университете прослушать 30 текстов профессиональной направленности.

3. В текстах должны быть представлены все основные сферы профессиональной деятельности. Например, тексты должны отражать профессиональную направленность всех специальностей каждого факультета.

4. Ограниченные условия обучения диктуют необходимость при отборе отдавать предпочтение текстам малого объема.

5. В используемых текстах необходимо снять противоречие между уровнем владения иностранным языком и ограниченностью конкретных условий обучения.

6. Тексты должны отвечать требованию посильности выполнения речевых действий, обусловленному уровнем сформированности соответствующих навыков, умений, характером индивидуального опыта в иностранном языке.

7. Для аудирования необходимо использовать тексты различных жанров [167, с. 81-82].

В аспекте целей нашего исследования последнее требование диктует необходимость выделить из всего многообразия жанровых разновидностей текстов профессионального общения, функционирующих как в устной, так и в письменной речи, те, которые могут быть использованы при обучении студентов технических вузов профессионально-ориентированному аудированию. Отвечающие, на наш взгляд, этому требованию жанры текстов профессионально-ориентированного общения представлены в таблице 6.

Таблица 6

Жанры текстов, используемых при обучении

Устная речь	Письменная речь
Доклад Сообщение Дебаты Дискуссия Лекция Экзамен Переговоры Интервью Беседа	Научная статья Диссертационное исследование Профессиональная переписка (письмо, приглашение, рекламация, заказ) Рекламные проспекты (продукции, услуг, профессиональной литературы) Каталог Прайс Реферат Курсовые работы Курсовые проекты Выпускная квалификационная работа Тезисы План (семинаров, конференций) Научные комментарии

Процедура отбора текстов для обучения иностранному языку студентов неязыковых, в том числе технических, вузов должна осуществляться тщательно, обдуманно, рекомендуется избегать информационных параллелизмов, а также мало информативных текстов, что отвечает потребности студентов в новизне информации. Отбор должен быть в высшей степени мотивированным и в количественном выражении более ограниченным, чем в языковом вузе [там же, с. 86].

Так как получение информации является целью обучения речевой деятельности аудирования, особое значение приобретает смысловое содержание текстов для обучения. Е.В. Тарасова [189] выделила ряд принципов, которые значимы для осуществления профессионального обучения в типичных ситуациях иноязычного общения специалистов.

1. Принцип коммуникативной значимости профессиональной информации.

Для достижения коммуникативной цели обучения грамматике необходимо, чтобы грамматический материал был ограниченным, но достаточным для пользования языком как средством общения в условиях чтения и аудирования (С.Ф. Шатилов, Т.С. Серова, Ф. Картон).

2. Принцип информативной значимости.

Т.С. Серова подчеркивает, что для отбора лексико-грамматических средств необходимо изучить и выявить информативно значимые, а не только частотные явления, т.е. выявить их информативную нагруженность в предложениях [173, с. 11]. Проведенное ею исследование показало, что в 61-78% предложений изученных немецких текстов тема выражена сказуемым с относящимся к нему дополнением или различными обстоятельствами, а в 22-39% предложений – подлежащим с относящимся к нему определением.

На основе этого исследования частотности и информативной значимости языковых средств была составлена схема дидактической системы грамматики немецкого предложения [там же]. Мы согласны с Т.С. Серовой в том, что при анализе текстов и отборе частотных и информативно-значимых грамматических средств необходимо идти от смысла предложения и целого текста к форме и значению отдельных грамматических явлений и снова к смыслу.

3. Принцип достаточности профессиональной информации.

4. Принцип учета предметно-содержательной стороны.

Это принцип отбора аутентичных текстов с точки зрения соответствия содержания текста информационным потребностям специалистов. К содержательной стороне относятся профессиональные знания, типичные ситуации общения для специалистов данного профиля, ролевой репертуар участников общения, отношения между ними, совокупность коммуникативных задач и условия общения. Все эти компоненты находят свое выражение в профессионально-ориентированных текстах различного типа, которые являются продуктом речепроизводства носителей языка в реальных ситуациях общения [189, с. 7].

5. Принцип занимательности текстов.

Эффективность обучения аудированию зависит от мотивации, заинтересованности обучаемого в понимании содержания речи, что заставляет слушателя максимально мобилизовать внимание, память, психическую деятельность. Результаты проведенных экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что учащиеся лучше понимают и запоминают трудные, но содержательные тексты, чем легкие, но примитивные.

Таким образом, основным требованием к содержанию текстов для аудирования следует считать их содержательность и занимательность. Н.В. Елухиной выявлена следующая градация трудностей в отношении смыслового содержания текстов:

- Переход от занимательных (интересных) текстов на начальном этапе обучения аудированию к содержательным (информативным) текстам, содержащим новую и полезную для учащихся информацию, на продвинутом этапе, при этом не следует перегружать их такой информацией;
- Переход от текстов повествовательных (более легких) к описательным (более трудным);
- Переход от монологических текстов к монологическим с элементами диалога и к диалогическим [69, с. 231].

Следует обратить внимание обучающихся на название текста, которое должно отражать его основное содержание или главную мысль. Восприятию текста должно предшествовать краткое вступление, установка, создающие направленность мысли

6. Принцип языковой посильности текста.

Посильность обеспечивается сочетанием информативности и избыточности. Наряду с новой информацией, тексты должны содержать и сведения, уже известные обучаемым. Наличие таких элементов создает благоприятные условия для функционирования механизма вероятностного прогнозирования, повышает его достоверность и облегчает тем самым понимание текста [там же; 232]. Лексические и грамматические трудности должны присутствовать в тексте, так как это один из принципов развивающего обучения – ориентация в каждый данный момент на высшую границу возможностей.

7. Принцип адекватности объема аудируемого речевого сообщения психическим возможностям обучающегося.

Сложные условия приема аудитивной информации, напряженная деятельность психических механизмов приводят к быстрому утомлению, притуплению внимания и отказу от приема информации. Для того чтобы не вызывать информационной перегрузки, объем текста должен соответствовать психическим возможностям обучающегося. В начале обучения он не должен превышать 1,5 минут звучания, увеличиваясь постепенно до 3-5 минут [там же].

Программные документы общеобразовательных учреждений в 11 классе предъявляют следующие требования к практическому владению иностранным языком, и в частности аудированию: учащиеся должны принимать на слух иноязычную речь, однократно предъявляемую учителем или в звукозаписи в естественном темпе, построенную на языковом материале 11-го и предшествующих классов и допускающую включение до 3-4% незнакомых слов, незнание которых не препятствует пониманию услышанного. Длительность звучания связных текстов – до 3-5 мин. [159, с. 155-156].

Для технических вузов такие нормативные требования отсутствуют, поэтому мы предлагаем руководствоваться параметрами, обобщенно представленными в табл. 7.

Таблица 7

Общая характеристика аудиотекстов, используемых на разных этапах обучения

Этапы обучения	Виды текстов для аудирования	Длительность звучания	% незнакомой лексики
1. Начальный	Общетехн., адаптиров., синтетич. тексты	3-4 мин.	3-4 %
2. Средний	Профессион.-ориентир. аутентичные тексты	30 сек. – 3 мин.	30-40 %
3. Заключительный	Профессион.-ориентир. аутентичные тексты	от 3 мин.	30-40 % 50-90 % понимания

8. Принцип языковой доступности.

При отборе рецептивной лексики для составления лексического минимума французского языка В.Т. Мамичева и Н.П. Савкина руководствовались принципом частотности, тематическим, стилистическим и словообразовательным принципами, учитывая многозначность слова [123, с. 3]. В связи с тем, что студент неязыкового вуза должен уметь вести беседу по тематике, связанной с характерными особенностями обучения в высшем учебном заведении технического профиля, в словарный запас необходимо включить слова, выражающие понятие времени, пространства, движения, размера, формы, качества, количества, сходства, различия, причины, следствия, условия и т.д. Слова такого характера выявляются в результате анализа литературы общетехнического характера: по физике, химии, механике и т.д. [там же, с. 4].

Методисты и психологи утверждают, что именно непонимание отдельных слов в аудиосообщениях чаще всего приводит к пробелам в понимании целых фраз, фрагментов, а иногда и всего сообщения. Лексикон для аудирования у человека не совпадает с лексиконом для чтения. Это положение особенно актуально для профессионального общения на иностранном языке. По мнению американского методиста Р. Ладо, для аудирования на родном языке необходимо владение запасом в 3-4 тыс. слов. По утверждению И.И. Халеевой, даже 1000 лексических единиц может обеспечить понимание на слух 94 % аутентичных текстов [206, с. 39-40].

В результате обширных статистических исследований письменных текстов различных жанров, стилей и тематики было установлено, что понимание большей части информации текстов без помощи словаря возможно при наличии в рецептивном лексиконе для чтения около 2500 лексических единиц [20, с. 181]. Эти выводы были закреплены в целевых установках программ по иностранному языку для неязыковых вузов.

9. Принцип аутентичности.

Этот принцип особенно важен при отборе учебного материала для обучения профессионально-ориентированному аудированию. В настоящее время неоспоримым является факт необходимости применения аутентичной речи в процессе обуче-

ния иностранному языку, хотя в методике не существует обобщающего, всеобъемлющего определения аутентичности.

Понятие «аутентичный» в дидактике имеет гораздо более узкий смысл, чем в разговорной речи. Словарь французского языка «Le petit Larousse» дает следующее толкование этого прилагательного: «правдивый, точный, неоспоримый», например, аутентичная картина (т.е. подлинник, оригинал в отличие от копии) [267, с. 99]. Словарь «Le nouveau Petit Robert» дает более широкое толкование понятия «аутентичный»: уверенный, признанный, доказанный, достоверный, установленный, неопровержимый, бесспорный, несомненный, реальный, подлинный, истинный, настоящий. Если речь идет об эмоциях, то «аутентичный» обозначает «искренний», например, «искренние чувства». Это слово может идентифицировать образ жизни, образ существования [268]. Прилагательное «аутентичный» сохраняет свою полисемичность и в дидактике.

Существует мнение, что однажды прослушанная аутентичная речь в конкретной ситуации для конкретных учащихся перестает быть аутентичной, поэтому лучше использовать фономатериалы, специально созданные для учебного аудирования.

Недостаточно дать прослушать на уроке аутентичную речь, интервью, газетную статью. Чтобы процесс обучения стал аутентичным, важно уметь гармонично сочетать аутентичность учебных ситуаций на уроке. Обучение аудированию аутентичных материалов должно быть подчинено задаче формирования умений профессионально-ориентированного аудирования.

Специфические особенности работы с аутентичными материалами присущи последнему этапу обучения (продвинутый уровень).

Осуществление программы совершенствования языкового образования на базе широкого использования новых возможностей, сдерживается слабой разработанностью теоретических основ и методики обучения, отсутствием элективных и спецкурсов с их использованием на языковых/неязыковых факультетах вузов в современных условиях. Значительное восполнение данного дефицита возможно за счет элективного курса «Английский через видео», разработанного О.С. Дворжец [64].

Предлагаемый курс адресован студентам старших курсов языковых/неязыковых вузов с продвинутым уровнем владения английским языком и может быть использован также для системы повышения квалификации учителей АЯ.

Элективный курс «Английский через видео» служит существенным дополнением к базовому курсу обучения АЯ и предполагает:

- Опору на уже имеющиеся знания в области ИЯ, на тот уровень коммуникативной компетенции, который достигнут учащимися благодаря базовому курсу;
- Комплексную работу по совершенствованию иноязычных навыков и умений применительно к практическим проблемам межкультурной коммуникации, однако, в первую очередь, реализует задачу совершенствования навыков и умений говорения.

Цель курса – совершенствование навыков и умений связанного монологического высказывания на ситуационной основе с использованием видео-УРС посредством развития, активизации и взаимодействия с другими видами речевой деятельности.

Выбор обусловлен и тем, что именно монологическое высказывание неизменно присутствует в структуре экзаменов – как на языковых, так и на неязыковых факультетах в вузе и зачастую вызывает осложнения.

Элективный курс «Английский через видео» базируется на идее личностно-ориентированного подхода, коммуникативного направления в методике обучения ИЯ и предполагает использование технологий, методических приемов и форм работы, нацеленных на развитие личности обучаемого, его творческого начала, духовных и интеллектуальных потребностей, ценностных ориентаций. При разработке данного курса максимально учитывались психологические особенности работы с АВЗ, их обучающий потенциал, адаптация и критерии отбора.

Модель организации данного курса предполагает модельную структуру, которая позволяет на основе блочной подачи учебного материала рассматривать темы программы как автономные мини-курсы. Каждый модуль является независимым в рамках курса, а их комплекс представляет единое целое и на-

правлен на достижение конечных целей и задач всего курса: совершенствование навыков и умений связного монологического высказывания.

До недавнего времени считалось, что на основе ситуативных упражнений можно проводить только обучение диалогической речи [32, с. 87]. В последние годы утверждается мнение о том, что и монологическая речь, наряду с контекстуальностью, характеризуется также соотнесенностью с определенной РС. Вслед за В.Л. Скалкиным мы считаем, что форма и содержание монологического высказывания зависят от коммуникативной ситуации, в которой она рождается. Уместность обучению иноязычному монологическому высказыванию с привлечением АВЗ обосновывается одной из важнейших черт монологического высказывания – его повышенной мотивированностью, способной «питать» речепроизводство в течение длительного времени.

Под монологической речью мы понимаем форму речи, обращенную к одному или группе слушателей [2, с. 160]. Это организованный вид речи, что означает планируемость и программирование не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения. В отличие от диалогической речи монолог характеризуется относительной непрерывностью, развернутостью, связанностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью. При этом объем и характер информации, а также в большинстве случаев и выбор языковых средств определяются самим говорящим.

Отметим, что монологическое высказывание – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. Целью обучения связному монологическому высказыванию является формирование монологических умений, то есть умений коммуникативно-ориентированно, логически последовательно и связано, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме. Монологическая речь в качестве объекта овладения характеризуется рядом параметров: содержание речи, степень самостоятельности, степень подготовленности и др.

Мы исходим из того, что существует три этапа обучения монологической речи:

1. Выработка языковых автоматизмов, навыков быстрого и безошибочного пользования фонетическим, лексическим, грамматическим материалом на основе имитативной, ассоциативной речи, хоровой и условно-коммуникативной;
2. Отбор языковых средств, соответствующих цели коммуникации: выражение содержания с помощью адекватного лексико-структурного материала, выработка умения свертывать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде;
3. Развитие умений инициативной речи.

Элективный курс «Английский через видео» ориентирован в основном на третий этап обучения монологической речи, когда сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания, соответствии речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме. При этом учитывается положение С.Д. Кацнельсона о том, что всякий монолог в общем плане – какое-то словесное выражение знаний, а всякое словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегии говорящего [96, с. 111].

Модель организации элективного курса О.С. Дворжец представляет в виде трех взаимосвязанных модулей, соотносимых с этапами работы по совершенствованию навыков и умений иноязычного говорения на ситуативной основе на базе использования видео-УРС. В основе каждого модуля лежат темы, которые подлежат усвоению в период обучения. В рамках темы выделяются подтемы и видео-ситуации, на которых строится обучение:

1. Экспозиция. Подготовка к успешному речевому взаимодействию, восприятию лингвистической информации и культурологического содержания материала последующих моделей.
2. Предъявление темы на основе печатного текста (научно-популярный, газетно-публицистический, художественный текст на сюжетной основе – законченный отрывок, рассказ).

3. Обсуждение темы на основе видео – УРС, представленной в англоязычной медиапродукции, обращение к ситуации популярного видео отечественного производства (без демонстрации в аудитории). Предъявление адаптированного варианта англоязычной видеозаписи в условиях аудиторной работы с последующей самостоятельной работой студентов на базе аутентичного видео в полном объеме.

Отличительной чертой предложенного комплекса является его гибкий характер. Набор тем и порядок их прохождения обусловлен общедидактическими и методическими принципами (ситуативно-тематической организации обучения, последовательности, систематичности, межпредметной координации, учета индивидуальных особенностей и др.) и объективными факторами реальности.

Отбор тем курса О.С. Дворжец определяет предполагаемыми условиями, тематикой и ситуациями устного общения на АЯ, а также кругом тем, обсуждаемых в базовом курсе по «Практике устной речи», «Страноведению», «Практикуме по культуре речевого общения» на языковых факультетах вузов, и, таким образом, отчасти обусловлен инвариантной составляющей образовательного стандарта. Однако, в отличие от базового курса, их набор и содержательное наполнение не сводится лишь к традиционному выявлению страноведческой информации и снятию культурологических трудностей, которое осуществляется через объяснение страноведческих реалий.

Обучение в рамках элективного курса в большей степени, чем в рамках базового курса, дает возможность отбора не только страноведческого, но и социокультурного материала, обеспечивая реализацию принципов культуросообразности и культурного разнообразия.

Модулю 1 соответствует подготовительный этап. Его задачей является подготовка к успешному речевому взаимодействию, восприятию лингвистической информации и культурологического содержания материала последующих моделей. Это так называемая экспозиция, вступительная часть, введение к последующей работе.

Главная функция экспозиции – мотивирующая. Ее цель – вызвать у учащихся интерес к теме, предстоящим заданиям,

актуализировать имеющиеся знания, речевой опыт, развить живость воображения, подготовить учащихся к коммуникативно-познавательной деятельности, успешному речевому взаимодействию в аудитории, стимулировать их речемыслительную деятельность, вовлечь в иноязычное общение. В рамках работы этого модуля нам представляются также эффективными задания в информационном поиске, предполагающие обращение к справочной литературе с целью получения нужной информации по теме.

На данном этапе может быть предъявлен список ключевых понятий, отражающих суть проблемы, их толкование на английском языке и контрастивный анализ на основе данных двуязычных и толковых словарей. О.С. Дворжец считает целесообразным также введение речевых образцов для последующего использования их в дискуссии, ролевых играх, других заданиях открытого типа. Уточняются ключевые понятия темы, определяются их значимость для дальнейшего обсуждения. Обсуждаются порядок и приемы работы по данной теме. Возможно восприятие аудиотекста по проблематике с последующим обсуждением.

Развитие навыков и умений связного монологического высказывания происходит без опоры на текст, путь «снизу вверх». Для того, чтобы получить желаемый результат, преподаватель должен быть уверен в том, что у студентов есть достаточный информационный запас по данной теме и уровень владения АЯ, достаточный для успешного обсуждения данной темы на АЯ.

Модуль 2 предполагает работу с печатным аутентичным текстом, традиционной формой предъявления информации, содержанием и главным средством обучения ИЯ. В данном модуле в зависимости от представленной темы могут быть предъявлены тексты различных жанров: от информативных текстов научно-популярного и общественно-политического характера до художественных текстов при условии работы в Модуле 3 с организацией литературного произведения. В последнем случае организация обучения Модуля 2 возможна на материале произведения, по которому снят художественный фильм – короткий рассказ или фрагмент литературного произведения, имеющего

определенную смысловую законченность. Литературное произведение и художественный фильм прорабатываются в определенной совокупности и последовательности.

В зависимости от характера текста на данном этапе осуществляется развитие умений различных видов чтения, а также использование чтения как средства развития говорения. В данном случае предполагается формирование монологических умений на основе различных этапов работы с текстом, путь «сверху вниз».

При чтении информативных текстов научно-популярного и общественно-политического характера применяется просмотровое или поисковое чтение с выборочным извлечением информации; чтение с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации. При чтении художественных текстов – чтение с полным пониманием содержания, изучающее чтение. Задания данного модуля дополняются культурологическими заданиями, основанными на поведенческой культуре носителей языка в Модуле 3.

Так как данный элективный курс предназначен для студентов продвинутого уровня АЯ, то имеется в виду зрелое чтение, чтение с критической оценкой, критическим анализом, отличающееся умением читать и оценивать незнакомый аутентичный текст в широком социальном и культурном контексте. При этом предполагается интерпретация прочитанного, понимание эксплицитно и имплицитно заложенной информации, соотнесение содержания прочитанного со своим личным опытом и умение аргументировано изложить свое понимание проблем, затронутых в тексте.

Тексты, предлагаемые О.С. Дворжец в Модуле 2, представляют такое задаваемое смысловое содержание, такой предмет говорения, который становился бы внутренним мотивом обсуждения на АЯ на данном этапе, а также во время выполнения заданий в связи с АВЗ следующего модуля. Такой вариант обсуждения, система заданий для использования чтения как средства развития говорения позволяет обучаемым выйти на определенный уровень абстрагирования и обобщения с опорой на динамику развития темы или сюжетной линии прочитанного текста и – далее АВЗ.

Модуль 3 – основной этап обучения, главный, системо-образующий блок модели, модуль видео.

АВЗ, представленные в Модуле 3, рассматриваются как центр, вокруг которого выстраивается учебный процесс. Задачи этого модуля направлены на осмысление языковых и культурных реалий, социокультурное и коммуникативное развитие обучающихся, развитие способностей к критическому анализу информации, имеющейся в видеофрагменте, а также печатном аутентичном тексте Модуля 2.

В модуле 3 наиболее полно реализуются возможности комплекса «видео – печатный текст». Предварительная языковая подготовка, знание темы/сюжета позволяет студентам воспринимать значительные объемы страноведческой информации в естественной социокультурной среде. Языковой план фильма, оставаясь существенным элементом, превращается в один из каналов культурологической информации, основной поток которой передаются через систему зрительных и слуховых образов.

Активное осмысление содержания АВЗ обеспечивается обсуждением способов создания места и времени действия, значения символических образов и знаков, роли музыкального сопровождения, световых и шумовых эффектов для выражения режиссерского замысла, в случае экранизации литературного произведения – степени верности фильма своему литературному первоисточнику.

При конструировании системы заданий мы опираемся на теорию социального обучения, научения через наблюдение А. Бандуры, с точки зрения которого АВЗ кино, телевидения - модели, из которых человек может столько же выучить посредством замещающего опыта, сколько через наблюдение за последствиями своего поведения.

Обсуждение в Модуле 3 АВЗ по определенной теме не только англоязычной медиапродукции, но и популярного аутентичного видео отечественного производства (без показа его в аудитории) объясняется тем фактом, что мы рассматриваем обучение межкультурной коммуникации в связи с родной культурой, полагая, что родная культура выступает в качестве связующего элемента между личностью и изучаемой иностранной

культурой. Изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения ИЯ, так как она является ключом к пониманию культуры иностранной.

Описание О.С. Дворжец работы преподавателя в рамках Модуля 3 дает возможность показать, как реализуется на практике первые два направления адаптации:

1. Изучение и отбор АВЗ по определенным критериям в соответствии с методическими задачами, которые должны быть решены с их помощью в курсе обучения;
2. Перемонтанж АВЗ с целью их сокращения для презентации в условиях аудиторной работы, создание адаптированных видеозаписей.

В первом направлении преподавателю предоставляется возможность отбора видеозаписей разных жанров, выражающих спектр различных мнений по одному и тому же вопросу, что обеспечивает возможность анализа в рамках межкультурной коммуникации, формирование информационных умений, связанных с определением достоверности информации, готовности и способности различать знания, мнения, суждения и т.д.

Одним из основных аргументов в пользу выбора АВЗ для данного модуля служит наличие видео-УРС, соответствующего заданной теме и поставленным учебным целям. Именно наличие РС в видеозаписях позволяет выходить на эффективное решение методических задач, связанных с обучением иноязычному говорению.

Важно также представление как можно большего разнообразия видео-УРС, признаком которого является ведущий компонент: КС-взаимоотношения. Воспользуемся классификацией типичных КС по этому признаку, предложенной Е.И. Пассовым и А.М. Стоянским [153], для обозначения видео-УРС, отобранных для проведения эклективного курса. Классификация многообразия ситуаций межличностного общения видео-УРС представлена в таблице 8.

Таблица 8

Ситуации социальных взаимоотношений в сферах устного общения:	Ситуации ролевых взаимоотношений, репрезентующие социальный статус:	Ситуации отношений совместной деятельности, 3 вида возможных взаимоотношений:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Сервисная (роли покупателя, пассажира, пациента, абонента и т.д.) 2. Семейная (роли отца, матери, сына, дочери, сестры и т.д.) 3. Профессионально-трудовая (роли ученика, коллеги и т.д.); 4. Социально-культурная (знакомый, друг, попутчик и т.д.); 5. Общественной деятельности (роли члена общественной организации или избирательного органа, публициста и т.д.); 6. Административно-правовая (роли заявителя, истца); 7. Игр и увлечений (роль коллекционера, садовода, рыболова и т.д.); 8. Зрелищно-массовой работы (роли зрителя в театре, цирке). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. При исполнении внутригрупповых ролей: <ul style="list-style-type: none"> – лидер – ведомый, – «старожил» - новичок, – «звезда»- «отверженный» – и т.д.; 2. При формальном и неформальном общении: <ul style="list-style-type: none"> – эрудит, – критик, – генератор идей, – заводила, – выскочка, – фантазер и т.д. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Содействие – содействие; 2. Содействие – противодействие 3. Противодействие – противодействие; на основании которых возникают различные ситуации: <ul style="list-style-type: none"> – зависимости, координации, – субординации, – взаимопомощи, – взаимостимулирования, – поддержки, – обмена опытом, – солидарности, – кооперации, – доверия, – требовательности, – сотрудничества, – сопротивления, – создания помех, – открытого противодействия, – игнорирования и т.д.; – ситуации нравственных взаимоотношений – ситуации, где проявляются основные психологические качества личности.

3.4. Комплекс упражнений для обучения профессионально-ориентированному аудированию

Методика обучения профессионально-ориентированному аудированию реализуется через специально разработанный комплекс упражнений, а также включает принципы отбора текстов для обучения и комплекс средств обучения, которые позволяют наиболее эффективно применять данный комплекс упражнений на практике.

В научно-методической литературе упражнения подразделяют на языковые и речевые (И.В. Рахманов); языковые, предречевые и речевые (С.Ф. Шатилов); условно-коммуникативные / условно-речевые и коммуникативные / речевые (Е.И. Пассов, Л.В. Скалкин).

В основе первичного подразделения упражнений лежит их направленность либо преимущественно на овладение средствами языка, или речевыми средствами, и ориентированность на формирование знаний и умений, либо на овладение речевыми умениями в том или ином виде речевой деятельности [20, с. 106].

Анализ систем упражнений, используемых для обучения в вузах, свидетельствует о том, что во всех случаях различаются упражнения, готовящие к речевой деятельности и упражнения, обучающие собственно речевой деятельности.

В зависимости от целей и концепций авторов, упражнения первой группы называются языковыми, подготовительными, предречевыми, тренировочными, некоммуникативными, учебно-коммуникативными, аналитическими. Упражнения второй группы – речевыми, собственно-речевыми, синтетическими, естественно-коммуникативными.

При разработке комплекса упражнений представляется важным учитывать психологические аспекты формирования аудитивных навыков, в частности, его фазы.

И.А. Зимняя указывает на необходимость различать в деятельности мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительскую фазы.

П.Б. Гурвич уточняет, что трехфазовость можно соотнести не с конкретным речевым актом, а с учебной деятельностью по подготовке и выполнению речевого задания:

1. Мотивационно-побудительная фаза – предварительная постановка речемыслительного задания;
2. Аналитико-синтетическая фаза, предполагающая расчленение конечного задания на отдельные элементы, поэлементную отработку с постоянным синтезированием;
3. Исполнительская фаза – решение речевого задания с последующим переносом речевых действий в реальное речевое общение [60, с. 54].

Г.А. Решетнок также отмечает, что в референтном чтении целью проблемных лексических упражнений является не только усвоение необходимой лексики, но и решение определенной смысловой задачи, связанной с профессиональной потребностью, они также способствуют адекватному усвоению информации текстов, развитию необходимых навыков чтения [160, с. 124]. Данное утверждение актуально и при разработке системы упражнений для обучения профессионально-ориентированному аудированию как рецептивному виду речевой деятельности.

Для достижения такой комплексной цели Г.А. Решетнок предлагает упражнения в следующих формулировках: «Прочтите текст, выпишите ключевые слова, называющие детали двигателя. Какие новые элементы способствуют усовершенствованию данных двигателей?», «Прочтите текст В и С, назовите по ключевым словам, какой из них расширяет информацию текста А. Какие детали описаны более конкретно?», «Прочтите текст, выпишите клише, по которым можно определить, что автор дает детальное описание агрегата?», «Выпишите из текста все слова, называющие детали поршня. Как их можно расположить в схеме?».

Результаты проведенного данным автором эксперимента позволили ему сделать вывод, что лексические упражнения с элементами проблемности в формулировках обеспечивают более эффективное референтное чтение [там же; 125] .

Особое внимание в устной разговорной практике также необходимо уделять постановке вопросов. На это указывает, в

частности, И.В. Беляева, которая на материале работы над интервью как формой диалога делает целый ряд методически значимых наблюдений. На их основе она рекомендует сначала отработать вопросы, подразумевающие конкретный, четкий ответ по проблеме. Она отмечает, что альтернативные вопросы, ответом на которые могут быть только «да» или «нет», малопродуктивны для интервью. Наводящие вопросы уже подталкивают собеседника к ответу. Риторические вопросы представляют собой констатацию в форме высказывания, обращенного к проблеме. Комбинированные вопросы объединяют констатацию с примыкающим к ней вопросом. Перебивающие вопросы прерывают собеседника и возвращают его в нужное русло беседы. Такая техника постановки вопросов используется практически в любом профессиональном интервью, и она может быть отработана на занятиях по практическому курсу иностранного языка как на первом, так и на последующих этапах обучения [19, с. 45].

При разработке упражнений перспективно и использование для обучения иностранному языку экстралингвистических средств.

И.В. Елухина [70] предлагает процесс ознакомления с экстралингвистическими средствами проводить в три этапа:

1. Ознакомление с жестами;
2. Тренировка;
3. Интерпретация жестов в процессе общения.

На первом этапе она рекомендует показать фотографию, рисунок, изображающий жест, а также показать жест аналогичного значения в русском языке, если они не совпадают.

На втором этапе – показать рисунок, повторить этот жест.

На третьем этапе проводится интерпретация этих средств в актах коммуникации, индивидуальная или коллективная работа. Например, после просмотра видеофильма обучающийся выполняет задания, направленные на интерпретацию жеста:

- Укажите, где...;
- Проанализируйте ситуацию, цель общения;
- Аргументируйте, договорились ли они;

- Роль жеста, мимики;
- Попробуйте воспроизвести.

Преподаватель должен попытаться подобрать фильм, адекватный этим ситуациям. Работа над фильмом предусматривает 3 этапа:

1. Подготовительный;
2. Работа в аудитории (где, когда происходит действие), просмотр фильма (обучаемые должны сказать, кто действующие лица, в какой ситуации происходит общение, какова его цель, достигнута ли цель общения);
3. Повторный просмотр фильма (обучаемые должны выделить экстралингвистические средства, определить, насколько они помогают пониманию речи).

При этом нужно учитывать ситуацию, статус, поведение речевое и неречевое.

Согласно Р.К. Миньяру-Белоручеву, устная речь отличается от письменной речи усеченностью, клишированностью, отступлениями от правил нормативной грамматики, словами-паразитами, наличием паралингвистических средств общения. Поэтому основными речевыми механизмами, обеспечивающими понимание устной речи, являются: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и артикулирование [129, с.153]. Исследователь подчеркивает, что при общении многочисленные помехи затрудняют процесс аудирования. Поэтому коммуникация осуществляется не на уровне значения слова, а на уровне смысла высказывания. При этом смысл высказывания определяется как содержание речевого произведения в конкретной ситуации [там же; 154].

Система упражнений для обучения аудированию, предложенная Р.К. Миньяр-Белоручевым, предусматривает базовое упражнение, частные упражнения для развития и совершенствования механизмов аудирования и формирования соответствующих навыков и комплексные практические упражнения. Например, для развития речевого слуха используются такие упражнения, как аудирование со зрительной опорой. Во время аудирования учащимся предлагается прослушать иноязычный текст, который демонстрируется на экране. Позже вместо демонстрации иноязычного текста проводится аудирование каждой фразы

(двух фраз), предваряемое русским переводом отрезка аудируемого текста [там же; 147]. Для демонстрации текста могут быть использованы также мультимедийные средства или, в крайнем случае, печатный текст.

При рассмотрении группы условно-речевых упражнений по формированию лексических навыков чтения и аудирования, важно упомянуть о выявленных М.П. Базиной четырех параметрах, обязательных для достижения эффективности условно-речевых упражнений:

1. Наличие речевой задачи слушающему или читающему;
2. Ситуативная отнесенность языковых средств;
3. Определенные ограничения формального плана речевых сообщений (заданность языковых средств);
4. Наличие опор для осуществления речевого действия [9, с. 109].

3-й и 4-й параметры как требование изолированной отработки языковых трудностей до включения их в речевые упражнения и комплексного зрительно-слухового предъявления новых лексических единиц с обязательным последующим проговариванием и записью учащимися давно используются в обучении.

Опираясь на работу М.П. Базиной [9], можно дать описание основных параметров условно-речевых упражнений для формирования рецептивных навыков, а также теоретическое обоснование оптимальной их организации на разных стадиях становления навыка.

1. *Речевая задача* [там же; 110]. Коммуникативная задача является важнейшим и обязательным условием реализации любого акта речевой коммуникации. Без коммуникативной задачи не может состояться речевое общение. Именно наличие коммуникативной задачи у реципиента отличает «слушание» от «слышания» и во многом определяет успешность последнего, благодаря тому, что мобилизует внимание, а вместе с ним и все другие речевые механизмы на восприятие и переработку информации. То есть наличие коммуникативной задачи в условно-речевых упражнениях позволяет решить сразу две учебные задачи:

- а) Формировать навык восприятия и понимания новой лексической единицы;
- б) Тренировать и совершенствовать работу психических механизмов.

Без понимания смысла воспринимаемого сообщения невозможно решение других, более сложных задач, например, передать его содержание, прокомментировать, высказать собственное отношение к воспринятому сообщению и т.д.

С точки зрения психологии коммуникативная задача «понять» представляется и самой легкой, так как она требует только перцептивной активности реципиента. Коммуникативная задача «передать» является более трудной, так как она основывается на первой и требует дополнительных мнемических усилий. Коммуникативная задача «доказать» является самой сложной не только потому, что включает в себя две уже названные, но предполагает еще и построение собственной ответной речевой программы параллельно с восприятием, а это создает двойную нагрузку на речевые психологические механизмы.

Рассмотрим достоинства каждого типа коммуникативной задачи реципиента с точки зрения методики формирования иноязычных рецептивных навыков [там же; 111].

Коммуникативная задача «понять» реализуется чаще всего во внутреннем плане, вызывая изменение интеллектуального или эмоционального состояния реципиента. Конечно, опытный преподаватель и «по глазам» видит, понимают или не понимают его учащиеся. Но все же это не слишком надежный способ обратной связи в условиях массового обучения. Поэтому методически более целесообразно выводить решение коммуникативной задачи «понять» во внешнее вербальное или невербальное действие. Для этого подойдут широко используемые в практике обучения задания типа:

- Прослушайте и отметьте...;
- Прослушайте и выполните соответствующие действия...;
- Прослушайте и покажите соответствующие объекты, изображения и т.п.;

- Прослушайте и выразите согласие или несогласие письменным знаком, односложным устным или письменным ответом, жестом и т.п.

Коммуникативная задача «понять» в условиях педагогического общения естественно сливается с учебно-познавательной задачей «понять значение новой лексической единицы», что является первым и необходимым условием формирования речевого навыка.

Коммуникативная задача «передать», требующая определенных мнемических усилий, также соответствует целям формирования рецептивных навыков. Однако при этом необходимо иметь в виду, что коммуникативная задача «передать» соотносится с тремя видами памяти: оперативной, кратковременной и долговременной. Все три вида памяти взаимосвязаны и помогают работе друг друга в процессе смыслового восприятия. Запоминание нового образа происходит в последовательности: оперативная память → кратковременная память → долговременная память. Этим определяется и оптимальная последовательность видов коммуникативной задачи «передать» в условно-речевых упражнениях для формирования одного и того же навыка, то есть сначала выполняется упражнение, требующее воспроизведения содержания каждой прослушанной или прочитанной фразы в паузу, затем условно-речевое упражнение, требующее воспроизведения нескольких (или всех) фраз после воспроизведения всего ряда. Коммуникативная задача «передать» через более длительные промежутки времени обычно не ставится, так как долгосрочное запоминание содержания упражнений не является целью обучения, а долговременное запоминание языковых средств достигается многократным повторным их восприятием через все увеличивающиеся промежутки времени [20, с. 136].

Коммуникативная задача «передать» реализуется не только через разные промежутки времени, но и в разных формах: устно или письменно, на родном или иностранном языке и с разной степенью полноты. Оптимальная последовательность форм реализации коммуникативной задачи «передать» при формировании рецептивных навыков еще требует специального изучения. Пока же на основании наблюдений за практикой обу-

чения можно отметить, что при аудировании учащиеся более охотно и с меньшими затруднениями передают воспринятое средствами родного языка. Происходит это очевидно потому, что смысл удерживается в памяти лучше, чем форма. Но нельзя забывать и о том, что воспроизведение формы на начальном этапе формирования навыка необходимо для проверки правильности формируемого образа языковой единицы. Эту чисто учебную задачу можно также оформить как коммуникативную задачу, например: «Воспроизведите в паузу те словосочетания, которые формулируют цели».

Что касается коммуникативной задачи «доказать», то учитывая дополнительные трудности, которые вызывает ее решение, следует признать более целесообразным ее использование на стадии совершенствования навыка в речевых упражнениях.

2. *Ситуативная отнесенность* [9, с. 112]. Соотнесенность языковых средств с ситуацией (так называемый прагматический аспект их значения) есть обязательное условие функционирования лексических единиц в речевой коммуникации. Этот аспект проявляется по-разному в условиях контактного «живого» общения и в условиях отсутствия непосредственного контакта. Пишущие или говорящие для аудитории, с которой у них нет непосредственного контакта (радио, телевидение), вынуждены восполнять многие недостающие компоненты ситуации «живого» общения развернутым контекстом. Функции введения аудитории в тему или предмет сообщения в таких случаях выполняют заголовки письменных и устных текстов, благодаря которым у реципиента создается нужная направленность мыслей, облегчающая прогнозирование, а значит и переработку последующей информации. Поэтому с точки зрения методики не будет ошибкой сказать, что указание на тему или предмет сообщения, а также общий контекст при чтении или аудировании «механической» речи выполняет те же функции, что и реальная или условно заданная ситуация при говорении. При этом под контекстом имеется в виду не непосредственное лингвистическое окружение усваиваемого слова, а «большой» контекст, объединяющий несколько различных по содержанию и по форме фраз в единое логическое целое.

Однако это несложное требование в условно-речевых упражнениях для формирования навыков вступает в противоречие с другим обязательным параметром – необходимостью накладывать определенные ограничения на формальный план речевых сообщений одного и того же условно-речевого упражнения.

3. *Заданность формального плана речевых сообщений* [9, с. 113] в условно-речевых упражнениях для рецепции, так же, как и в условно-речевых упражнениях для говорения, вытекает из необходимости учета оптимальных условий формирования любых навыков, в том числе и речевых. Она проявляется в нескольких требованиях:

- a) Многократного (7 ± 2 р.) и регулярного на первых порах поступления данной языковой единицы;
- b) Ограничения диапазона варьируемых синтаксических функций только хорошо усвоенными и не вызывающими значительных изменений формы слова;
- c) Исключения из ближайшего лингвистического окружения не усвоенных слов и грамматических явлений;
- d) Ограничения объема воспринимаемых сообщений определенным количеством оперативных единиц восприятия. Это последнее требование обусловлено спецификой работы оперативной памяти и механизма осмысления, которые согласно данным психологии, обеспечивают одновременное удержание в кратковременной памяти 7 ± 2 оперативных единиц. Коммуникативность не производна от длины высказывания.

Самостоятельной коммуникативной единицей считается любое законченное в смысловом отношении высказывание, оформленное соответствующими просодическими или графическими (в письменной речи) средствами.

Например, условно-речевое упражнение (без ситуативно-контекстной отнесенности) для формирования навыка понимания глагола *rejeter* – *отвергать*: «Передайте в паузу по-русски высказанные намерения официальных лиц нескольких государств».

4. *Наличие опор* [9, с. 114]. Опоры при чтении и аудировании, так же, как и при говорении, целесообразно разделять на формальные и смысловые. Формальные опоры облегчают выделение формальных дифференциальных признаков и тем самым ускоряют формирование правильного графико-акустического образа. Смысловые опоры призваны облегчить проникновение в смысл читаемого и воспринимаемого на слух, а в случае необходимости помочь воспроизвести воспринятое. При формировании лексических навыков аудирования графическая опора значительно ускорит анализ и выделение дифференциальных признаков формы.

Однако длительное использование формальных опор может стать помехой в дальнейшем совершенствовании навыка. Ведь при аудировании лексические единицы должны мгновенно опознаваться только по акустическим дифференциальным признакам. Поэтому после формирования первоначального комплексного зрительно-акустического образа необходимо предусмотреть условно-речевые упражнения без формальных опор с тренировкой иноязычного речевого слуха и слуховой памяти для аудирования.

Что касается смысловых опор, то их использование начинается уже в условно-речевых упражнениях с условно заданной контекстно-ситуативной отнесенностью. Привлечение специальной иллюстративной или предметной наглядности тоже не исключается.

Как показало пробное обучение и специально организованный эксперимент, эффективность условно-речевых упражнений проявляется не только в большом количестве усвоенных лексических единиц за то же время, которое в контрольных группах отводилось на выполнение подготовительных упражнений для рецептивного усвоения лексики и тренировки психических механизмов, но и в лучших показателях работы этих психических механизмов.

Согласно С.Ф. Шатилову [214], наиболее распространенными типами упражнений являются: «подготовительные» или «тренировочные», и творческие речевые упражнения. К первому типу упражнений относятся чаще всего аспектные (т.е. грамматические, лексические, фонетические) неречевые упраж-

нения, которые направлены на усвоение соответствующего языкового материала вне речевой деятельности для последующего употребления его в речи.

Основные типы упражнений: речевые упражнения и неречевые упражнения [там же; 66].

Речевые упражнения подразделяются на:

1. Условно-речевые (учебно-речевые) тренировочные, которые в свою очередь включают: аспектно-направленные (фонетические, грамматические, лексические) и комплексные упражнения с заданными параметрами речевого творчества;
2. Подлинно-речевые (естественно-речевые) упражнения без заранее заданных границ речевого творчества.

Неречевые упражнения могут быть двух видов: предречевые и языковые.

Подготовительные тренировочные упражнения на автоматизацию языковых навыков вне речевой деятельности (подстановочные имитативно-репродуктивные) являются предречевыми упражнениями.

К языковым упражнениям относятся:

- а) Аспектные аналитические упражнения (рецептивные и репродуктивные) на анализ языковых явлений, поэтапное воспроизведение, конструирование по правилу, трансформацию по правилу и т.д.;
- б) Языковые упражнения с некоторой речевой направленностью.

Наибольшую методическую ценность для формирования речевых навыков имеют условно-речевые упражнения, которые носят обучающий характер. Эти упражнения составляют «учебные», или «обучающие», виды речевой деятельности: учебное говорение, учебное аудирование, учебное чтение и учебное письмо. Их учебный характер выражается в том, что они выполняют прежде всего обучающую функцию: имитируя пользование данными видами речевой деятельности в учебных условиях на специально методически организованном языковом материале, они учитывают, с одной стороны, особенности данного вида речевой деятельности и, с другой стороны, трудности овладения речевым материалом учащимися.

Для «учебных», или «обучающих», видов речевой деятельности характерны определенная, иногда значительная ограниченность речевого творчества, преобладание репродуктивных элементов в пользовании этими видами речевой деятельности, условность коммуникации, учебный характер мотивации в выполнении речевых действий. По мнению С.Ф. Шатилова, несмотря на всемерное усиление естественно-коммуникативной направленности процесса обучения иностранному языку, представляется невозможным в искусственных условиях сделать его полностью подлинно коммуникативным, поэтому учебные виды речевой деятельности и учебная мотивация как факторы целенаправленного, сознательного и волевого подхода к овладению учащимися иностранным языком не должны недооцениваться [там же; 68].

Цель обучения аудированию как виду речевой коммуникации С.Ф. Шатилов видит в формировании речевых умений аудирования различных видов речи:

1. Живой диалогической речи (при участии и при неучастии в диалоге) и живой монологической речи;
2. Диалогической и монологической речи в механической записи [там же; 117].

В соответствии с этими видами речи упражнения на формирование умений аудирования могут быть следующими:

- Упражнения на аудирование живой речи (отдельных фраз обращения, побуждения учителя, вопросов, ответов на вопросы);
- Упражнения на аудирование монологической живой речи (рассказ учителя);
- Упражнения на аудирование монологической речи в механической записи с опорой на наглядность;
- Упражнения на аудирование монологической контекстной речи в механической записи;
- Упражнения на аудирование диалогической наглядно-ситуативной речи в механической записи;
- Упражнения на аудирование диалогической контекстно-ситуативной речи в механической записи.

Эта последовательность выполнения упражнений особенно важна на первых двух стадиях обучения.

С.Ф. Шатилов, рассмотрев упражнения на аудирование, предложил следующую схему такой подсистемы:

1. Упражнения на формирование прочных слуховых образов языковых явлений – отдельных звуков, слов, сочетаний слов, речевых единиц – фонетические предречевые и языковые упражнения.
2. Упражнения на создание прочных слухо-рече-моторно-смысловых связей в речевых и условно-речевых аудитивных упражнениях с опорой на наглядность (картинки, наглядные представления или реальная ситуация), на связный монологический и диалогический контекст.
3. Упражнения подлинно речевого, коммуникативного характера: аудирование оригинальных фонозаписей, песен, радиопередач и телепередач на иностранном языке, аудирование звукового ряда кинофильма [там же; 120].

Классификация упражнений может быть проведена:

- По видам речи (контекстная, ситуативная, диалогическая, монологическая);
- По видам опор (аудиовизуальные, чисто аудитивные);
- По использованию технических средств (с использованием и без использования технических средств);
- По характеру понимания (общее понимание, точное понимание содержания текста) (там же; 121).

По классификации упражнений, предложенной И.С. Онисиной [144] для обучения аудированию профессионально-направленной речи, все упражнения делятся на две группы:

- I. Упражнения, готовящие к аудированию технических аудиотекстов;
- II. Упражнения по аудированию технических аудиотекстов.

I-я группа включает следующие типы упражнений: языковые и условно-речевые, II-я группа – речевые упражнения. Типы упражнений, в свою очередь, делятся на виды и подвиды.

И.Л. Бим указывает, что при реализации принципа коммуникативности в обучении иностранным языкам необходим системный подход к организации учебно-воспитательного про-

цесса [24, с. 35]. В частности, это требование нужно соблюдать при разработке упражнений.

Коммуникативные задачи в научно-популярных текстах должны предлагаться в следующей последовательности:

- Прослушайте текст и скажите, что из него вам было известно ранее и что для вас ново.
- Прослушайте текст и скажите, где и когда происходит действие, кто в нем участвует.
- Прослушайте текст и найдите подтверждение/ опровержение мысли о...

Е.В. Трошина [198], ставя своей задачей выявить характеристики аудиотекстов, релевантных функционированию оперативной памяти в процессе восприятия на слух, делает вывод, что серия упражнений должна быть направлена на пошаговое формирование операций, входящих в состав действий операционной мнемической переработки аудиотекстов на французском языке. С этой целью комплекс включает 3 группы упражнений: ориентировочные, тренировочные и практика в операционной мнемической переработке аудиотекстов различных стилей и типов речи. Ориентировочные и тренировочные упражнения базируются на теории поэтапного формирования умственных действий.

В диссертационном исследовании Э.И. Щукиной [221] впервые обосновывается дифференцированный подход к обучению профессионально-ориентированной речи студентов архитектурных специальностей с учетом типологических характеристик учащихся, предполагающий использование комплекса коммуникативных видеофоноупражнений и определение их последовательности.

Исследование И.М. Ивановой имеет целью отбор такого комплекса упражнений, в котором были бы предъявлены упражнения с выходом в устную или письменную презентацию. Эти упражнения названы ознакомительными, формирующими, деятельностьюными [92, с. 13].

При этом типы упражнений определяют последовательность в обучении аудированию, состоящую из трех этапов:

- I этап – формирует понимание значения слов, словосочетаний, терминов, символов (ознакомительные упражнения);
- II этап – развивает понимание основного содержания информативного элемента, умения ответить на вопросы в устной или письменной форме (ознакомительные и формирующие упражнения);
- III этап – формирует понимание информативного блока, умение совершать те же действия, что и на II этапе (ознакомительные, формирующие и деятельностные упражнения).

Н.В. Балкевич [12], исследуя процесс понимания французской научной речи, предъявляет следующие требования к языковым упражнениям:

1. Целенаправленность;
2. Мотивированность;
3. Связный смысл, так как мотивированность и сознательность являются особенностями восприятия речи людьми зрелого возраста;
4. Последовательность, градуированное введение языковых трудностей от упражнения к упражнению, обеспечивающих их посильность;
5. Четкие инструкции, направляющие внимание обучающихся на усвоение конкретного языкового материала и преодоление определенной трудности;
6. Выполнение языковых упражнений на протяжении всего курса обучения;
7. Использование и устных, и письменных упражнений. Целесообразность использования небольшого количества письменных упражнений определяется тем, что включение в деятельность большого числа анализаторов способствует лучшему усвоению языкового материала [100], а также тем, что зрительная и моторная память у взрослых людей лучше развита, чем слуховая [83];
8. Выполнение языковых упражнений со зрительной опорой в виде символов, схем, таблиц, графиков, а также без нее.

Требования к речевым упражнениям:

1. Они должны обеспечить формирование речевых умений аудирования научной речи различной степени трудности;
2. Должны предусматривать обучение приему речи от различных источников информации и в различных условиях предъявления;
3. Должно осуществляться планомерное обучение различным уровням понимания темы сообщения общего содержания, основного смысла, главной мысли, умения отделить существенную информацию от несущественной и кончая оценкой событий и выражением собственной точки зрения;
4. Начинать обучение с более легких научных текстов и кончая наиболее трудными;
5. Речевые упражнения должны соответствовать интеллектуальным запросам обучающихся, вызывать интерес, готовить к будущей деятельности;
6. Речевые упражнения должны отражать особенности передачи информации, характерные для профессионального общения. Эти особенности заключаются в подкреплении вербальной информации схемами, графиками, чертежами, таблицами и т. д.

Согласно Н.В. Балкевич [12], упражнения строятся по принципу последовательности и поэтапности нарастания трудностей, т. е. простые предшествуют более сложным. Легче усваиваемое должно отрабатываться раньше, чем трудно усваиваемое. В результате выполнения разнообразных языковых упражнений у обучающихся вырабатываются навыки, необходимые для воспроизведения связного речевого научного сообщения в условиях, аналогичных естественному акту коммуникации.

Для преодоления этих трудностей Н.В. Балкевич предлагает использовать упражнения следующих типов: аналитические, дифференцировочные и трансформационные.

Аналитические упражнения служат для выделения и запоминания существенных признаков языковых явлений, на основании которых осуществляется идентификация принятого сигнала. Выделение этих признаков происходит путем анализа языковых явлений. Указанный тип упражнений является необходимым и эффективным в зрелой аудитории, которая характе-

ризуется стремлением к анализу изучаемого материала и сознательному его усвоению.

Дифференцированные упражнения представляют собой разновидность аналитических упражнений. Их особенность – сопоставительный характер, так как сравниваются два или несколько явлений. Дифференцированные упражнения строятся на выборе и противопоставлении и обеспечивают запоминание дифференцированных признаков сходных языковых явлений.

Основная задача трансформационных упражнений состоит в понимании соотношения основной и производной модели. Они являются репродуктивными и могут выполняться как письменно, так и устно.

Таким образом, разработка системы упражнений по обучению профессионально-ориентированному аудированию является предметом исследования многих методистов, однако до сих пор эта проблема остается полностью не изученной.

Мы предлагаем свой комплекс упражнений для формирования навыков и умений профессионально-ориентированного аудирования. Он традиционно включает упражнения, направленные на формирование речевых и языковых навыков. В его основу была положена классификация неречевых и речевых упражнений С.Ф. Шатилова. Последовательность работы над аудиотекстами определяет типы упражнений.

I этап предполагает упражнения на антиципацию, которые проводятся до прослушивания аудиотекста. Это – упражнения на снятие языковых и содержательных трудностей. В содержательном плане – картинки, заголовок. Упражнения на снятие трудностей сначала занимают значительное место, потом количество их сокращается и постепенно должно приближаться к нулю. Эти упражнения на снятие языковых и содержательных трудностей соответствуют неречевым упражнениям по классификации С.Ф. Шатилова.

II этап – развивает понимание основного содержания, уточняет, формирует понимание. Согласно классификации С.Ф. Шатилова, это условно-речевые упражнения, включающие все, что связано с ситуацией (время, место, действующие лица, образ действия, описание). По терминологии И.М. Ивановой, это формирующие упражнения.

III этап – подлинно-речевые (по С.Ф. Шатилову), или креативные упражнения.

В соответствии с данным подходом нам представляется целесообразным выделить следующие виды упражнений по обучению профессионально-ориентированному аудированию:

I. Упражнения на антиципацию

1. Языковые – фонетические; лексические; грамматические.

Фонетические упражнения – повторение вслух, имитация интонации. Они могут формулироваться следующим образом:

- Прослушайте новую лексику.
- Повторите слова за диктором в паузы.
- Повторите слова одновременно с диктором.
- Прочтите вслух новую лексику.

Лексические упражнения предполагают следующие задания:

- Кто первым найдет в словаре слово «l'univers»?
- Найдите в словаре выражение «l'écran embarqué».
- Догадайтесь о значении слова «une halte», выражения «les appareils du foyer», глагола «télécharger».
- Прочтите перевод слова «visualiser».
- Дайте русский перевод выражению «le pilotage à distance».
- Назовите другие значения глагола «charger».
- Объясните значения глагола «échanger».
- Что означает выражение «une poignée de main»?
- Прочтите и запомните синонимы: «voir», «visualiser».
- Найдите в словаре перевод глагола «atteindre».
- Дайте несколько вариантов перевода выражения «à défaut de le fabriquer»...

Грамматические упражнения предполагают следующие формулировки:

- Найдите и переведите глагол «vous venez de faire une halte», данный в Passé immédiat.
- Проспрягайте глагол «accueillir» в Présent.

- Переведите фразу с этим глаголом: «Celle de Philips accueille un téléphone doté d'un écran LCD».
- Прочтите инфинитивный оборот: «...voit se multiplier...» и запомните его.
- Обратите внимание на глагол «atteindre» во 2-м лице множественного числа во времени Présent.
- Образуйте Impératif глагола «permettre».
- Запомните спряжение этого глагола.
- Подчеркните указательное местоимение «celle» и переведите все выражение.
- Образуйте Infinitif от причастия «aperçu» и переведите его.
- Проспрягайте в Futur simple глагол «s'arrêter».
- Догадайтесь о значении местоименного глагола «se voir».
- Найдите в словаре перевод глагола «imprimer».
- Переведите указательное местоимение «ceux».
- Прочтите вслух и переведите причастие «venu».
- Найдите в словаре значение предлога «à partir» и дайте другие его значения.
- Подставьте соответствующий предлог в предложении.
- Составьте предложение, поставив глагол в скобках в соответствующее время.

2. Содержательные (название, место, время, автор). Эти упражнения проводятся до прослушивания аудиотекста. Они могут иметь следующие формулировки:

- О чем предположительно пойдет речь в данном сообщении? (ответить, опираясь на название, картинку, лексику)
- В какой стране производится подобная продукция?
- О каком времени предположительно пойдет речь?
- Предположите, к какой области человеческих знаний относится предмет этого сообщения.
- Предположите, о какой отрасли промышленности пойдет речь.

II. Формирующие упражнения

Формирующие упражнения предполагают последующее понимание и запоминание информации (времени, места, события, действующих лиц, описания события, факта). Индивидуальные особенности, например, какого-либо прибора, рекомендации по его применению, сфера применения, стоимость являются дополнительной информацией.

Формирующие упражнения проводятся после прослушивания текста. Их задачей является формирование глобального, селективного и детального понимания.

Глобальное понимание обозначает понимание информации в целом, не вдаваясь в детали. Упражнения, формирующие глобальное понимание, могут иметь следующие формулировки:

- Прослушайте текст 1 раз и расскажите по-русски, о чем идет речь.
- Выберите правильный ответ, о чем идет речь в сообщении.
- Переведите фразу с русского языка на французский: «...мы вместе достигнем новых вершин».
- Прослушайте выражение 2-й раз и расскажите по-французски, о чем идет речь.
- Продолжите фразу «Mais cet accessoir servira également à...».
- Переведите на русский язык: à partir de ce jour, à partir de l'ordinateur.
- Переведите на французский язык выражение: «бытовые приборы».
- Как вы поняли, что такое CARRI Systems?
- Что собой представляют часы Philips?

Селективное понимание – это вид профессионально-ориентированного понимания, который предполагает умение выбрать профессионально значимую информацию, понять ее, запомнить и употребить в профессионально-ориентированной деятельности. Упражнения на селективное понимание имеют следующие формулировки:

- Прослушайте и назовите год создания Minitel.
- Перечислите преимущества Internet, по отношению к Minitel.

- Перечислите функции персонального компьютера.
- Назовите создателя данного изобретения.
- Как называются ведущие лаборатории, начавшие этот проект?
- Где находятся эти лаборатории?
- Подчеркните марку часов, о которой идет речь в данной информации.
- Обратите внимание на разнообразные функции часов.
- Позволяет ли экран на жидких кристаллах видеть своего собеседника?
- Каковы функции часов, найдите правильный ответ.
- Какие имена собственные вы услышали в этой рекламе?
- Назовите характеристики CARRI Systems.
- Подчеркните слова, характеризующие Minitel.
- Какие большие города упоминаются?
- Перечислите социальные проблемы, которые больше всего волнуют интервьюируемого?

В упражнениях на *детальное* понимание рекомендуется ставить следующие задачи:

- Замените точки прилагательными, данными в скобках.
- Сколько киловатт вырабатывает тело человека в нормальном состоянии? Подчеркните правильный ответ.
- Где можно носить персональный компьютер, согласно этой информации?
- Что включают в себя эти часы?
- Чем снабжен телефон?
- Каковы габариты Wallet PC?
- Над каким проектом работает Microsoft?

III. Профессионально-деятельностные упражнения

Профессионально-деятельностные упражнения (условно-речевые и речевые упражнения по теме текста) приближают возможность свободного профессионального общения, подготавливают его. Внутри профессионально-деятельностных упражнений существует прогрессия по степени свободы устно-речевого высказывания: от более жестких, регламентированных

на основе прослушанной, понятой и запомненной информации (заданность ситуации, лексики, содержания высказывания) – к более свободным, творческим высказываниям. Профессионально-деятельностные упражнения дублируют ситуации профессионально-ориентированного общения. Мы стремимся в них отразить как можно больше ситуаций профессионально-ориентированного общения.

В свою очередь, профессионально-деятельностные упражнения делятся на оценочные и структурно-функциональные упражнения.

Оценочные упражнения могут иметь следующие формулировки:

- Обсудите преимущества и недостатки прибора.
- Перечислите функции, сферу применения, перспективу использования в России, в Вашем городе, дома.
- Расскажите о достоинствах бумажника РС.
- Какими характеристиками должен обладать компьютер, который Вы хотели бы иметь?
- Чувствуется ли ирония в данной информации?
- Какие услуги предоставляет Интернет?
- Что, по Вашему мнению, более прогрессивно – Интернет или Минитель?
- Существуют ли подобные социальные проблемы в вашем городе? Сравните их.
- Как вы думаете, чем отличаются Ecole Polytechnique и Уральский государственный университет? Поговорите на эту тему с французским студентом.
- Существует ли, на ваш взгляд, что-то общее между Ecole Polytechnique и Уральским политехническим университетом?
- Отметьте, какие из этих утверждений соответствуют действительности, а какие нет.
- Что, по Вашему мнению, имеет больше достоинств – телефон, Минитель или Интернет?

Структурно-функциональные упражнения:

- Укажите, какова структура, функции...

- Проанализируйте структуру явления...
- Раскройте функцию...
- Расскажите об истории создания...
- Расскажите о перспективе использования в дальнейшем...
- Назовите и проанализируйте аналоги и прототипы...
- Чем еще может служить этот маленький компьютер?

Для выхода в диалогическую речь можно дать следующие задания:

- Расскажите Вашему другу о часах вашей мечты.
- Если Вам предложат купить подобный персональный компьютер, Вы на это согласитесь? Почему?
- Вы очень рады покупке персонального компьютера, поделитесь Вашими впечатлениями.
- Слышали ли Вы о чем-нибудь подобном? Уточните, что именно?
- Расскажите Вашему другу о преимуществах бумажника-компьютера.
- Докажите, почему компьютер является наиболее функциональным средством.
- Хотели бы Вы получить такой подарок? Почему?
- Какими характеристиками должен обладать компьютер Вашей мечты?
- Поговорите с коллегой о преимуществах CARRI Systems.
- Сделайте рекламу по этому образцу.
- Дайте другое название этой рекламной информации.
- Расскажите по-французски, о чем идет речь.
- Расскажите эту информацию от 1-го лица.
- Пригласите Вашего друга в кино. Употребите следующую лексику...
- Поговорите с другом о возможностях Интернета и Минитель.
- Составьте план пересказа этого сообщения.
- Обсудите с коллегой достоинства Минитель.

Профессионально-деятельностные упражнения являются ведущим видом упражнений.

IV. Креативные, или подлинно-речевые, упражнения

Упражнения с выходом в диалогическую и монологическую речь с оценкой события, факта, явления в подлинно-коммуникативной ситуации могут иметь следующие формулировки:

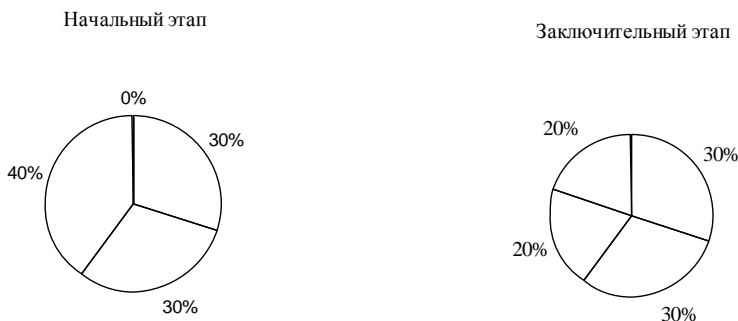
- Где Вы предпочитаете смотреть фильм и почему?
- Какие есть новые возможности просмотра фильмов?
- Хотели бы Вы иметь подобные часы, почему?
- Выскажите Ваше мнение о часах-компьютере. Реально ли это?
- Пользуетесь ли Вы услугами Интернет?
- Как Вы думаете, какие социальные проблемы являются наиболее важными для Вашего города?
- Поговорите со своим французским другом об учебе, досуге, хобби.
- Хотели бы Вы продолжить свою учебу во французском университете?
- Можно ли решить проблему связи в Екатеринбурге с помощью Интернета? Каким образом?
- Актуальна ли проблема телекоммуникации для Вашего города?

В процентном соотношении представляется целесообразным распределять упражнения следующим образом:

- формирующие упражнения – 50 - 40 %;
- профессионально-деятельностные упражнения – 20 - 45 %;
- упражнения на антиципацию – 30 -10 %;
- креативные – 0 - 5 %.

Поскольку цель обучения профессионально-ориентированному аудированию – достижение понимания, формирующие и профессионально-деятельностные упражнения в количественном выражении остаются неизменными на протяжении всего обучения, тогда как количество упражнений на антиципацию и креативных упражнений и их процентное соотношение по мере приближения к цели изменяются. Если общее

количество всех упражнений принять за 100 %, то соотношение разных типов упражнений по обучению профессионально-ориентированному аудированию можно представить следующим образом:



Доля упражнений на антиципацию, на предвосхищение и снятие трудностей понимания в процессе обучения профессионально-ориентированному аудированию будет уменьшаться. В то же время доля креативных упражнений будет возрастать, так как, согласно требованиям Госстандарта, цель обучения аудированию – подготовить студентов к профессиональному общению в языковой среде.

Опираясь на теоретические основания В.П. Беспалько, Н.Д. Гвольсковой, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассова, В.П. Фурмановой, А.Е.Чикунова [212] разработала специальный комплекс упражнений к аутентичным видеоматериалам на основе следующих принципов.

1. *Принцип развития когнитивной сферы студентов.* Согласно данному принципу, упражнения должны быть направлены не только на развитие социокультурной компетенции студентов, но и на развитие мышления, памяти, внимания, творческих способностей обучающихся. В соответствии с данным принципом в упражнениях отдается предпочтение работе с социокультурно маркированным материалом, предъявляемым в аутентичных видеоматериалах, который имеет определенный познавательный статус в контексте развития социокультурной

компетенции студентов экономических специальностей. Здесь учитываются также особенности представления информации и способности студентов осуществлять когнитивные процессы (повествование, описание, аргументацию).

2. *Принцип учета этапов развития социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку.* Это принцип предусматривает развитие социокультурной компетенции студентов экономических специальностей с применением аутентичных видеоматериалов в процессе обучения английскому языку согласно этапам развития социокультурной компетенции обучающихся (ориентации, семантизации, сопоставления, апробации).

В процессе развития умений социокультурной компетенции происходит развитие таких качеств личности, необходимых для межкультурного коммуниканта, как

- Эмпатия, толерантное отношение к культурной самобытности народов стран изучаемого языка и своего народа;
- Готовность и способность использовать и изменять сложившиеся стереотипы в связи с приобретением новых знаний и опыта;
- Стремление расширить знания о социокультурной жизни страны изучаемого языка и родной страны;
- Осознание и проявление себя как равноправного и полноценного участника - субъекта диалога культуры, способного осуществлять адекватное межкультурное взаимодействие;
- Межкультурная адаптация; способность к рефлексии.

3. *Принцип комплексности развития социокультурной компетенции студентов в процессе обучения английскому языку.* Данный принцип предлагает развитие социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в сфере профессиональной коммуникации на основе комплексного овладения видами речевой деятельности и их структурных компонентов. Невозможно обучать студентов английскому языку, уделяя внимание лишь развитию социокультурной компетенции студентов.

В упражнениях должны тренироваться как фонетика, лексика, подлежащая усвоению (в том числе и социокультурно

маркированная), так и грамматические структуры, наиболее часто употребляемые в ситуациях профессионального общения. На наш взгляд, упражнения также должны быть направлены на развитие видов речевой деятельности, однако материал, используемый в процессе работы, должен иметь социокультурную окраску.

4. Принцип преемственности и последовательности упражнений. Данный принцип отражается во взаимосвязи упражнений по содержанию, способу выполнения действий и степени сложности умственных и речемыслительных операций и действий, лежащих в их основе.

Комплекс упражнений к аутентичным видеоматериалам как средству развития социокультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации должен соответствовать следующим методическим требованиям:

- Быть направленным на усвоение социокультурно и профессионально значимых знаний, развивать навыки, умения и способности социокультурной компетенции;
- Соответствовать принципу от простого к сложному;
- Вовлекать в учебный процесс максимальное число студентов (независимо от уровня подготовки);
- Быть направленным на совершенствование знаний, навыков во всех видах речевой деятельности студентов (независимо от уровня подготовки);
- Быть направленным на взаимодействие студентов друг с другом в различных формах работы (парной, групповой);
- Быть направленным на развитие потенциальных возможностей и творческих способностей студентов при самостоятельной работе.

Эти принципы и требования необходимы для создания комплекса упражнений, направленного на развитие социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку, отвечающего требованию системности.

Эффективность упражнений во многом зависит от методики их организации и проведения. Рассмотрим этапы работы с

аутентичными видеоматериалами и систему упражнений, предлагаемых на каждом этапе.

В разнообразных методиках организации работы с аутентичными видеоматериалами, существующих в настоящее время, предлагается от 2 до 10 этапов (работы Н.В. Барышникова, Г.Г. Жоглиной, В.В. Сафоновой, Л.Я.Яковлевой, К. Эдельхоффа и др.).

Количество этапов, подбор заданий, упражнений здесь зависит от вида материалов, тематики и целей использования. Данная этапизация характеризуется отсутствием дифференциации между видами, жанрами аутентичных видеоматериалов и является обобщенной. Наиболее оптимальной А.Е. Чикуновой представляется 4-х этапная модель работы почти для всех аутентичных видеоматериалов, включающая:

1. Предварительный этап (дотекстовый);
2. Этап непосредственной работы с видеоматериалом (текстовый);
3. Этап обсуждения (послетекстовый);
4. Креативно-личностно ориентированный (творческий).

Основные задачи 1 этапа:

- Снятие возможных трудностей восприятия аутентичного видеоматериала (языкового, стилистического, социокультурного характера);
- Ознакомление с целью просмотра (прослушивания);
- Создание мотивации у студентов, стимула к работе (вызывать интерес, озадачить);
- Привлечение внимания студентов к социокультурно маркированным единицам, к различиям иноязычной и родной социокультурной реальности;
- Активизация интеллектуальных возможностей студентов.

Данный этап предлагает развитие следующих умений:

- Умение предвосхищать содержание видеофрагмента или развитие событий в видеоматериале;
- Умение конструировать предложение на основе опоры (ключевых слов, схем) и без опоры;

- Умение запоминать отдельные слова, предложения.

Подготовка к непосредственной работе с аутентичным видеоматериалом может осуществляться совместно с преподавателем или самостоятельно (с использованием вопросников, рабочих листов с подготовленными заданиями, упражнениями).

Возможные виды упражнений:

- Перевод заголовка;
- Ознакомление с социокультурным комментарием;
- Интерпретация аббревиатур;
- Группировка слов по смыслу, тематике, формальным признакам;
- Создание ассоциативных рядов;
- Определение значений слов по словарю;
- Запись ключевых слов, фраз;
- Заполнение пробелов, пропусков;
- Составление предложений с социокультурно маркированными единицами;
- Ответы на вопросы;
- Ознакомление с некоторыми пословицами, фразеологизмами, отражающими идею, содержащуюся в материале и подбор соответствия к ним на родном языке;
- Тестовые задания;
- Интерпретация вспомогательной информации дополнительных материалов (таблицы, графики, статистики, рисунки, фото, вывески, открытки, приглашения и т.д.).

Студентам сообщается название фильма и предлагается высказать предположения о его содержании, времени и месте действия, возможных действующих лицах.

Обязательно вводятся фразы-клише для выражения предположения. Затем вводится лексический материал, который необходим для понимания содержания фильма и предназначен для активного владения.

В качестве примера упражнения на дотекстовом этапе, направленного на развитие социокультурной компетенции студентов экономических специальностей, А.Е. Чикунова приводит упражнение по теме «Деньги» (табл. 9).

Таблица 9

**Match the English proverb with the Russian equivalent
(сопоставьте английские пословицы с русским эквивалентами).**

	Money talks		Умный человек- хозяин деньгам, а скупой - слуга
	Money is the root of all evil		Деньги идут к деньгам
	Money begets money		Деньги – корень всякого греха
	Money burns a hole in the pocket		Деньги правят миром
	Money makes the world go round		Деньги говорят сами за себя
	Money has no smell		Деньги не пахнут
	Money is a good servant but a bad master		Деньги прожигают карман

2 этап – непосредственная работа с видеоматериалом (текстовый этап). Название этапа соответствует задаче его проведения. Здесь выделяются следующие умения:

- Умение смысловой переработки получаемой информации (понимать основное содержание видеоматериала, определять границы текстовых подтем, смысловых узлов);
- Умение при концентрации внимания на содержание выстраивать план, структуру материала;
- Умение узнавать социокультурно маркированные единицы;
- Умение узнавать социокультурные реалии носителей иностранного языка;
- Умение определять отличия в речевом и неречевом поведении носителей иностранного языка и поведении носителей родного языка.

Выбор упражнений зависит от поставленной цели (поисковый или изучающий просмотр, для получения удовольствия).

В качестве примера упражнения на текстовом этапе, направленного на развитие социокультурной компетенции студентов экономических специальностей, А.Е. Чикунова приводит упражнение по теме «Покупки».

Watch the episode and tick the reasons why shop assistants reacted badly at Vivian

(посмотрите эпизод и отметьте причины, почему продавцы плохо отнеслись к Вивиан)

- her clothes
- the way Vivian speaks
- her behavior
- her make up
- the lack of education
- the lack of money
- Vivian being alone

3 этап – обсуждение послетекстовый этап. Этот этап ориентирован на решение следующих задач:

- Отбор основной информации и фактов, увиденных/услышанных в процессе просмотра/прослушивания аутентичного видеоматериала;
- Выяснение отдельных деталей увиденного/услышанного;
- Контроль глубины, степени понимания содержания увиденного/услышанного;
- Снятие социокультурных стереотипов.

Этап предполагает развитие следующих умений:

- Умения рецептивного характера, направленные на обучение извлечению наиболее значимой информации, на понимание содержания увиденного/услышанного;
- Когнитивные умения (выбор, наблюдение, антиципация, анализ, сравнение увиденного/услышанного материала);
- Умения репродуктивного характера (воспроизведение содержания материала в сжатом виде с опорой или без нее);
- Умение употреблять социокультурно маркированные единицы;

- Умения речевого этикета (начать/закончить разговор, выразить мнение, выразить согласие/несогласие, поддержать собеседника и т.д.).

Для решения каждой из названных выше задач соответственно используются различные виды упражнений:

- Обсуждение;
- Заполнение пробелов, пропусков в тексте;
- Составление плана;
- Текстовые задания;
- Перевод, подбор эквивалентов;
- Группировка слов, фрагментов;
- Формулирование основной идеи;
- Ответы на вопросы;
- Заполнение таблиц;
- Реконструкция материала.

Пример упражнения на послетекстовом этапе, направленного на развитие социокультурной компетенции по теме «Покупки».

Answer the questions (ответьте на вопросы)

- Do you think the way people dress is important? Why?
- Clothes do not make a man?
- Do you agree with the English proverb? Why?/Why not?

Задачи 4 этапа:

- Развитие творческих способностей обучающихся;
- Обучение самостоятельному поиску, извлечению социокультурной информации;
- Обучение интерпретации информации социокультурного характера.

Названному этапу должны соответствовать следующие умения:

- Умения репродуктивного характера (интерпретация увиденного);
- Умения продуктивного характера (использование информации в различных ситуациях общения);

- Умение употреблять социокультурно маркированные единицы в соответствии с задачами коммуникации в своей речи;
- Умения речевого этикета;
- Умение анализировать и синтезировать информацию.

Упражнения, включаемые в данный этап, можно охарактеризовать как познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские, включающие:

- Преобразование материала (видеоинтервью - письменное интервью – рассказ);
- Продуцирование текста (пересказ, резюме, описание и т.д.);
- Решение проблемных задач (отбор информации с определенной целью, анализ, аргументация, опровержение, доказательство, выделение существенного, главного);
- Проектные задания (доклады, сообщения по тематике и т.д.);
- Ролевые игры;
- Драматизации.

В качестве примера упражнения на креативно – личноориентированном этапе, направленном на развитие социокультурной компетенции студентов экономических специальностей, А.Е. Чикунова приводит упражнение по теме «Покупки».

Role play (ролевая игра). Разыграйте диалог

Customer

You have a lot of money to spend on clothes. Go to a shop that sells designer clothes and all the latest fashions. Ask the sales assistant for advice and buy a lot of expensive clothes.

Useful language:

- What size is it? Can i try it on?
- Wheres the fitting room?
- It doesnt fit me. Its too loose/tight

Данный комплекс упражнений для работы с аутентичными видеоматериалами с целью развития социокультурной компетенции студентов в сфере профессиональной коммуникации вошел в учебно-методическое пособие А.Е. Чикуновой по обучению профессионально ориентированному аудированию «Английский для студентов экономических специальностей».

Пособие базируется на идее личностного ориентированного подхода, коммуникативного направления в методике обучения английскому языку и предполагает использование технологий, методических приемов и форм работы, нацеленных на развитие личности обучаемого, его творческого начала, духовных и интеллектуальных потребностей, ценностных ориентаций.

В пособии поднимаются проблемы профессионального, общекультурного, общечеловеческого, эмоционально-ценностного, этического, социокультурного плана. На его основе можно обеспечить презентацию инокультурной реальности, развитие у обучающихся способности социокультурного освоения быстроменяющегося мира технического прогресса.

Пособие состоит из 8 тематических разделов и рассчитано на 2 года обучения английскому языку. Выбор 8 тем («Деньги», «Покупки», «Розничная торговля», «Реклама», «Банковское дело», «Фондовая биржа», «Франчайзинг», «Трудоустройство») и видеоматериалов по данной тематике, вошедших в пособие, определен программой дисциплины и трудностями социокультурного характера. В течение каждого семестра обучения английскому языку студенты осваивают два раздела, в течение года - 4. Каждый раздел включает видеоматериалы, тематика которых меняется от общепрофессиональной к узкопрофессиональной, что обусловлено общедидактическими и методическими принципами (ситуативно-тематической организации обучения, последовательности, систематичности, межпредметной координации, учета индивидуальных особенностей и др.) и объективными факторами реальности.

Описанные в данной главе и монографии принципы и методики, разработанные В.А. Яковлевой, Я.В. Зудовой, О.С. Дворжец, А.Е. Чikuновой внедрены в практику преподавания иностранных языков в Уральском Федеральном университете, Уральском государственном экономическом университете, Уральском государственном Лесотехническом университете, Пермском государственном Техническом университете, Нижнетагильской государственной социально-педагогической Академии, Уральском институте фондового рынка, Уральском финансово-юридическом институте, Омском государственном универ-

ситете имени Ф.М. Достоевского, Российском государственном социальном университете (филиал г. Сочи), Омском государственном аграрном университете, Нижнетагильском горно-металлургическом колледже, Верхнесалдинском металлургическом колледже, негосударственном образовательном учреждении «Экономико-правовой колледж» (г. В. Салда). Практика применения вышеописанных методик показала хорошие результаты.

3.5. Учебная аудиокнига

Эту проблему исследовала Л.Ю. Тарахова [192]. В результате изучения и анализа психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы, отечественного и зарубежного опыта обучения в условиях очно-заочного обучения, учебно-программной документации, учебных пособий по английскому языку, эмпирического педагогического наблюдения, бесед с обучаемыми, тестирования, опытного обучения, анализа результатов было разработано методическое обеспечение для развития аудитивных умений будущих учителей иностранного языка.

Л.Ю. Тарахова установила, что специфика обучения иностранному языку на очно-заочном отделении языкового вуза заключается в расширении самостоятельной учебной деятельности студентов, характеризующейся усилением субъектной позиции студента, актуализацией самоконтроля обучающегося, информационной поддержки на основе мультимедиа.

Также определены критерии отбора англоязычных аудиокниг для интеграции в процесс обучения иноязычному аудированию как средства обучения, разработана методика развития аудитивных умений студентов очно-заочного отделения языкового вуза на основе учебной аудиокниги в рамках спецкурса-практикума по аудированию и обозначены условия ее реализации (систематический мониторинг достижений студентов, практико-ориентированная направленность учебного процесса).

Л.Ю. Тарахова разработала комплекс упражнений, направленных на развитие аудитивных умений студентов очно-заочного отделения языкового вуза, методическое обеспечение процесса развития аудитивных умений студентов, представленное в виде учебно-методического комплекса по обучению аудированию, включающего электронный носитель (CD) с аудиозаписью текстов и аудиоупражнений, методические рекомендации, рабочую программу спецкурса, тестовые задания и учебно-методическое пособие «Listen up!», содержащее комплекс упражнений по развитию аудитивных умений студентов очно-заочного отделения языкового вуза для аудиторных и самостоя-

тельных занятий, собственно тексты аудиокниг, словарь имен собственных, встречающихся в текстах.

В исследовании вычленена проблема отбора аудиокниг для внедрения в процесс обучения иноязычному аудированию на очно-заочном отделении языкового факультета.

Как установила Л.Ю. Тарахова, в современных условиях быстрого накопления и обновления информации, стремительно расширяющихся внешнеэкономических, гуманитарных и научных связей наблюдается дефицит высокопрофессиональных кадров, в т.ч. специалистов по межкурпоративным отношениям и связям с иностранными инвесторами. В свете этого особо актуальным становится вопрос подготовки специалистов, свободно владеющих иностранным языком, т.е. свободно говорящих на нем и быстро обобщающих и анализирующих информацию, получаемую на иностранном языке. Только при условии сформированных навыков, умений слушать и понимать иноязычную речь возможно взаимодействие, обмен информацией, знаниями и продуктивное решение задач в сфере любого профессионального общения.

Определены три различия, которые дифференцируют термин «аудирование».

Аудирование как вид речевой деятельности характеризуется специфической целью – смысловой обработкой воспринимаемой на слух информации. Только когда процесс слушания сопровождается процессом понимания, он превращается в процесс аудирования.

Аудирование, в отличие от слушания, является активным процессом, требующим владения некоторыми специфическими умениями и навыками – предугадывания, сопоставления, выдвижения гипотезы, ее проверки и коррекции.

В процессе аудирования всегда имеет место некий экстралингвистический аспект – поза, мимика, жестикуляция собеседника, если речь идет о контактном аудировании; наличие посторонних шумов, подсказывающих тематику высказываний, если аудирование носит дистантный характер.

Аудирование, как вид речевой деятельности, первично, оно является базовой составляющей речевой коммуникации,

основой получения новой информации и, следовательно, основной предпосылкой собственно общения, в т.ч. иноязычного.

В настоящее время в практике очно-заочного обучения в высшей школе России одной из важных проблем является создание педагогических технологий обучения иностранному языку. Этой проблеме посвящены работы Е.С. Полат, А.О. Кривошеева, Е.К.Марченко, А.Н.Тихонова, А.Д. Иванникова и других авторов.

В рамках исследования и анализа современного состояния практики обучения иноязычному аудированию на очно-заочном отделении языкового вуза Л.Ю. Тараховой было проведено анкетирование студентов и преподавателей очно-заочного отделения факультетов иностранных языков. Общее число опрошенных студентов составило 184 человека, преподавателей – 48 человек, что, несомненно, дает возможность выявить тенденции уровня сформированности умений и навыков, предусмотренных Государственным Стандартом 2000 г. и 2005 г. для студентов факультетов иностранных языков.

В результате аналитической обработки результатов тестирования были получены следующие данные (табл. 10):

Таблица 10.

Уровень сформированности умений и навыков студентов языковых факультетов

Умения и навыки, предусмотренные для студентов ФИЯ	Средний балл, выставленный студентами*	Средний балл, выставленный преподавателями*
Умение вести спонтанный диалог	5,9	4,2
Устная передача содержания текста или иллюстрации	5,3	6,1
Умение прокомментировать изложенный текст	4,8	4,6
Навык ознакомительного чтения	8,4	8,0

Навык изучающего чтения	7,5	7,1
Навык аналитического чтения	6,3	5,8
Умение выразительно читать вслух аутентичный текст	9,7	8,9
Умение орфографически правильно писать	7,8	7,9
Умение корректно использовать правила пунктуации	8,1	7,8
Умение излагать мысли в письменной форме (описание, повествование)	7,4	5,5
Умение воспринимать на слух ошибки в речи сокурсников, исправлять их, объяснять	6,9	7,0
Аудирование аутентичного текста	6,5	6,1
Транскрибирование слов	9,7	8,8
Интоназирование предложений (составление тонограмм)	7,8	7,3
Корректное воспроизведение звукового ряда иностранного языка**	8,2	8,2
Перевод с русского языка на иностранный	7,0	6,4
Обратный перевод текста	9,2	8,6

* баллы из 10 возможных;

** в анкете предлагалось привести фонемы, вызывающие наибольшее затруднение.

Студентам также предлагалось выделить умения и навыки, в которых они, по собственному мнению, наиболее успешны, и отметить причины, способствующие прогрессу в данных видах деятельности. Причины расположились в следующем порядке, начиная с самой важной:

- Внимание, уделяемое преподавателем развитию именно этого навыка;
- Достаточное дидактическое оснащение (схемы, таблицы, опоры и т.д.);
- Достаточное количество соответствующих упражнений;
- Большой объем самостоятельной работы над этим видом деятельности;
- Предварительные успехи именно в этом виде деятельности;
- Высокий уровень мотивации к овладению данным видом деятельности.

Далее студенты называли умения и навыки, которые вызывают у них наибольшие затруднения, а также причины, препятствующие формированию и развитию данных умений. Приводим причины в порядке убывания значимости:

- Недостаточное количество соответствующих упражнений;
- Недостаточный объем самостоятельной работы над этим видом деятельности;
- Недостаточное внимание, уделяемое преподавателем развитию именно этого навыка;
- Недостаточный уровень мотивации к овладению данным видом деятельности;
- Недостаточное дидактическое оснащение;
- Предварительные неудачи в этом виде деятельности.

Анкетированным было также предложено указать причины, не получившие отражения в тексте анкеты. Студенты и преподаватели называли проблематичность осуществления текущего контроля.

Исследование практики организации контроля в вузе позволило выявить ряд особенностей в осуществлении контролирующей деятельности со стороны преподавателя (особенно это

касается текущего и промежуточного контроля, который, как правило, не регламентируется требованиями образовательных программ):

- Осуществление контроля представляет собой процесс субъект-объектного взаимодействия преподавателя и студента;
- Результатом контроля является количественная оценка, которая не всегда учитывает многомерную качественно-количественную характеристику учебно-познавательной деятельности студентов;
- Процедуры контроля и оценивания знаний и умений студентов в первую очередь носят констатирующий характер, не в полной мере используется обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал контроля;
- Реализуемые на практике системы контроля и оценивания не формируют в достаточной степени устойчивых навыков взаимо- и самоконтроля.

Из результатов анкетирования сделан вывод о необходимости разработки и внедрения в учебный процесс учебных пособий по иностранному языку с учетом специфики обучения на очно-заочном отделении ФИЯ. Специфическими характеристиками, отличающими очно-заочное обучение, являются:

- Меньшее по сравнению с очной формой обучения количество аудиторных часов работы;
- Расширение самостоятельной учебной деятельности;
- Недостаточный уровень сформированности у студентов учебно-познавательных мотивов;
- Большую роль корректирующего самоконтроля студентов;
- Более широкие возможности применения в обучении информационно-коммуникационных технологий.

Методика обучения иностранному языку с помощью учебной аудиокниги обусловлена распространением информационно-коммуникационных технологий и медиа в современной жизни.

Под учебной аудиокнигой Л.Ю. Тарахова понимает запись специально отобранного для достижения целей обучения

иностранным языку произведения или серии произведений художественной литературы, сопровождаемая дидактическим материалом, выполненная на цифровом или аналоговом носителе и предназначенная как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы (например, посредством ресурсов удаленного доступа, тестовых оболочек или закрытой учебной платформы).

Признаки классификации аудиокниг:

- Признак художественности (модальное наличие в аудиокниге фабулы);
- Признак типа озвучивания;
- Признак полилогичности звучания (количество актеров, озвучивающих книгу);
- Признак длительности минимальной единицы предъявления;
- Жанровый признак;
- Признак комплицированности (наличие в тексте книги тематической лексики, затрудняющей его первоначальное понимание);
- Лингвокультурологический признак;
- Признак дидактической целесообразности (соответствие лингвокультурологического содержания текста аудиокниги общей концепции, целям и основному содержанию обучения иностранному языку).

Критерии отбора англоязычных аудиокниг с целью последующей их трансформации в учебную аудиокнигу для обучения англоязычному аудированию на очно-заочном отделении языкового вуза, предложенные Л.Ю. Тараховой:

- Соответствие языкового содержания аудиокниги уровню языковой подготовки студентов;
- Актуальность тематики аудиокниги;
- Качественность звукового оформления;
- Соответствие жанровых особенностей содержания текста аудиокниги учебным целям, интересам студентов;
- Соответствие социокультурного содержания произведения цели формирования социокультурной компетенции;
- Дидактическая культуросообразность;
- Обучающий потенциал;

- Лингвокультурологический критерий.

Методика работы с аудиокнигой в процессе обучения аудированию студентов очно-заочного отделения языкового факультета, разработанная Л.Ю. Тараховой, выделяет упражнение значимой единицей учебного процесса, связующим звеном между содержанием учебного предмета и содержанием учебного процесса, участником систематизации учебной деятельности. Основными компонентами в структуре упражнений называется задача, способы ее решения, обеспечивающие ориентировку в планируемой деятельности, текст как предмет деятельности и способы выявления его понимания.

Известно, что система упражнений представляет собой высшую единицу в иерархии групп упражнений (группа упражнений → цикл → серия → комплекс → подсистема → система упражнений) и является средством обучения речевым умениям во всех видах речевой деятельности. В диссертационном исследовании Л.Ю. Тараховой представлен комплекс упражнений к учебно-методическому пособию на основе аудиокниги «The Adventures of Sherlock Holmes».

Л.Ю. Тараховой представляется целесообразным комплекс упражнений, который должен удовлетворять следующим требованиям:

- Соответствовать цели обучения аудированию;
- Этапам формирования навыков и развития умения иноязычного аудирования;
- Условиям обучения;
- Опирается на родной язык учащихся (интерференция, положительный перенос);
- Обеспечивать постепенное нарастание трудностей в усвоении материала;
- Реализовывать лингвокультурологический и коммуникативный подходы в обучении иностранному языку;
- Учитывать искусственный билингвизм студентов (взаимодействие языковых систем двух языков).

В комплексе должны быть отражены преемственность и последовательность упражнений, которые проявляются во взаи-

модействии упражнений по содержанию, способу выполнения и степени сложности умственных, речемыслительных операций и действий, лежащих в их основе.

Работа с учебным материалом для аудирования проводится традиционно в три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Для установления исходного уровня сформированности у студентов ОЗО аудитивных умений разработаны специальные задания тестового характера (подстановочные, мультिवыбор, поиск намеренных ошибок, определение достоверности информации).

Предэкспериментальный срез выявил:

- Рецептивный уровень сформированности у студентов ОЗО аудитивных умений, студент распознает из речи говорящего отдельные слова и понимает общий смысл высказывания, однако, затрудняется словесно оформить фразу, проанализировать ее грамматическую структуру и сформулировать адекватный речевой ситуации ответ;
- Развитие аудитивных умений представляется для большинства студентов (92%) наиболее трудным.

Опытное обучение по данной методике длилось два года, при проведении которого были поставлены следующие задачи:

- Проверить эффективность разработанного учебно-методического пособия по развитию аудитивных умений студентов;
- Проследить динамику развития отдельных составляющих аудитивных умений в процессе обучения аудированию иноязычной речи.

Возраст обучаемых составил от 19 до 32 лет, уровень владения иностранным языком варьировался от Pre-Intermediate до Intermediate. Количество участников обучения – 194 студента. Обучение проводилось на основе учебно-методического пособия по аудированию «Listen up!». На практикум по аудированию отводилось 32 аудиторных часа в рамках общего курса практической фонетики, по 4 часа на каждую главу; проводилась также внеаудиторная работа в рамках практикума в коли-

честве 48 часов. Уровень правильности выполнения заданий комплекса вычислялся по следующей формуле:

$$K_{пв} = \frac{N}{n} \cdot 100 \%$$

где $K_{пв}$ – коэффициент правильности выполнения заданий, N – количество случаев правильного выполнения, n – общее количество случаев выполнения.

По результатам опытного обучения коэффициент правильного выполнения заданий в разных учебных заведениях составил от 88% до 95%, средний балл по учебным заведениям составил 91,2%.

Для подтверждения результатов опытного обучения через два месяца после обучения был проведен постэкспериментальный отсроченный срез, он включал 20 заданий различного типа (подстановочные, мультивыбор, поиск намеренных ошибок, определение достоверности информации, восстановление хода событий).

Результаты среза показали, что в разных учебных заведениях коэффициент правильного выполнения составил от 78% до 92%, средний балл по учебным заведениям - 84%. Данные говорят о том, что в ходе опытного обучения уровень сформированности аудитивных умений студентов повысился. Таким образом, есть основания утверждать, что обучение проведенное с использованием комплекса упражнений по аудированию на основе аудиокниги прошло успешно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование показало, что общесфункциональные механизмы речевой деятельности – осмысление, единство долговременной и оперативной памяти, вероятностное прогнозирование являются важными компонентами структуры интеллекта человека, проявляющиеся в его интеллектуальной деятельности. Развитие этих компонентов в процессе обучения иностранному языку положительно влияет не только на уровень сформированности речевой деятельности аудирования, но и на личностное развитие обучаемых.

Доказано, что с точки зрения лингвистического аспекта обучения профессионально-ориентированному аудированию особо следует остановиться на научном и научно-популярном стилях. Так как жанровые разновидности текстов, функционирующих в устной и письменной коммуникации, различаясь по способу коммуникации, обладают чертами сходства, в содержание обучения должны быть включены все жанры, используемые в устном профессионально-ориентированном общении.

Доказано также, что отбор и организацию текстового материала целесообразно проводить, руководствуясь принципами коммуникативной значимости профессиональной информации, информационной значимости, достаточности профессиональной информации, учета предметно-содержательной стороны отбираемых аутентичных текстов, занимательности текстов, языковой посильности текстов, адекватности объема аудируемого речевого сообщения психическим возможностям обучающихся, принципом аутентичности.

Установлено, что с позиций личностно-деятельностного подхода объектом обучения профессионально-ориентированному аудированию является речевая деятельность. В центре процесса обучения находится сам учащийся, поэтому организация учебного материала, приемы и способы обучения чтению и аудированию, система упражнений преломляются через призму личности обучаемого. Сам процесс обучения профессионально-ориентированному аудированию должен учитывать прошлый опыт обучаемого, его личностные возможности и особенности.

Рассмотрены и выделены виды профессионально-ориентированного аудирования. Дано определение профессионально-ориентированному аудированию, которое, как и чтение, является рецептивным видом речевой деятельности.

Доказано, что одним из условий дидактической организации обучения профессионально-ориентированному аудированию является создание и использование в учебном процессе специально разработанного комплекса упражнений, включающего учебно-методические задания, аудио-видео-мультимедийные средства обучения, практикум самостоятельной работы, терминологический словарь, грамматический справочник.

Результаты опытного обучения подтвердили: предлагаемый комплекс упражнений, является действенным средством приобретения и постоянного обогащения профессиональных знаний с последующим применением их в профессиональной деятельности.

Установлено, что обучение аудированию должно осуществляться на основе аутентичного материала, использование которого способствует приближению учебных условий к реальной ситуации общения, значительно повышает мотивацию учения и, тем самым, обеспечивает повышение эффективности обучения данному виду речевой деятельности.

Таким образом, в процессе исследования решены следующие задачи:

- а) Охарактеризовано состояние профессионально-ориентированного аудирования иноязычной речи на современном этапе на основе дидактических концепций и личностно-деятельностного подхода; выделены этапы обучения иноязычного профессионально-ориентированного аудирования;
- б) Определены роль и место профессионально-ориентированного аудирования в подготовке специалистов в современных условиях, уточнены на основании психолого-педагогических работ сущность, виды, трудности и ситуации профессионально-ориентированного аудирования иноязычной речи.
- с) Изучены, отобраны и дидактически организованы аудиотексты профессиональной направленности;

- d) На основе выделенных трудностей профессионально-ориентированного аудирования разработана методика их преодоления;
- e) Выделены группы умений и навыков иноязычного профессионально-ориентированного аудирования;
- f) Разработаны и описаны учебно-методический комплекс по обучению студентов неязыковых вузов профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе и проверена его эффективность в процессе опытного обучения.

В то же время выявлена необходимость дальнейшего исследования организации процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на продвинутом этапе обучения как самостоятельной учебной деятельности с использованием мультимедийных средств обучения на основе специально разработанной системы упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проблема изучения функциональной стороны языка [Текст] / В.А. Аврорин. – Л. : 1975. – 270 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Антонова Т.С., Харитонов А.Л. Мультимедийный учебник. Поиски жанра [Текст] / Т.С. Антонова, А.Л. Харитонов. Режим доступа: [http // www.history.ru / muuch.htm](http://www.history.ru/muuch.htm).
4. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей [Текст] / Артемьева Т.И. - М.: 1977. – 184 с.
5. Архипов Б.П. О влиянии темпа речи на аудирование [Текст] / Б.П. Архипов // Психология и методика в обучении иностранным языкам: уч. зап. Московского гос. пед. института иностранных языков им. М. Тореза. – М., 1968.
6. Афанасенко О.Б. Методика создания и использования напека как приема педагогического воздействия [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О.Б. Афанасенко. – Екатеринбург, 2002. – 20 с.
7. Багдасарян М.Э. Обучение профессионально-ориентированному общению на основе научно-популярных текстов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. / М.Э. Багдасарян–М., 1990. – 196 с.
8. Бажов Н.М. Информационные потребности и их роль в изучении функционирования библиотеки [Текст] // Тр. / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина. – Т.15. – М., 1979. – С. 200-208.
9. Базина М. П. Специфика условно-речевых упражнений для формирования рецептивных лексических навыков [Текст] / Базина М. П. // Иностранные языки в высшей школе : сб. науч. тр. – М., 1987. – Вып. 20. – С. 108-115.
10. Базина М.П. Условно-речевые упражнения как средство формирования лексических навыков для обучения аудированию [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.П. Базина. – М., 1988. – 16 с.
11. Базина М.П. Экспериментальная проверка сравнительной эффективности условно-речевых упражнений для форми-

- рования лексических навыков аудирования [Текст] / М.П. Базина // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности : сб. научн. тр. – Воронеж, 1985. – Т. 232. – С. 108-113.
12. Балкевич Н.В. Методика обучения аудированию французской научной речи в условиях ускоренного курса [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Балкевич. – М., 1980. – 223 с.
 13. Балкевич Н.В. Методика обучения аудированию французской научной речи в условиях ускоренного курса [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Балкевич. – М., 1980. – 24 с.
 14. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка [Текст] / Ш. Балли. – М., 1955. – 416 с.
 15. Баранник А.С. Методика формирования коммуникативных и рефлексивных умений подростков на основе сказкотерапии на уроках русского языка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Баранник. – Екатеринбург, 2002. – 16 с.
 16. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1986. – 444 с.
 17. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1992. – 175 с.
 18. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] : пособие для преподавателей и студентов, изд. 2-е. / Б.В. Беляев. – М., 1965. – 179 с.
 19. Беляева И.В. Интервью как вид спланированной беседы на занятиях по устной разговорной практике [Текст] / И.В. Беляева // Ученые записки гуманитарного факультета : сб. науч. тр. / Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2002. – Вып. IV. – С. 44-45.
 20. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах [Текст] / И.М. Берман. – М., 1970. – 230 с.
 21. Берман И.М., Бухбиндер В.А., Очкасова В.Н. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений [Текст] / И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, В.Н. Очкасова // Иностранные языки в высшей школе : сб. науч. тр. / – М., 1975. – Вып. 10. – С. 33-39.

22. Бим И.Л. Методика обучения иностранному языку как науке и проблемы школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим. – М., 1977. – 288 с.
23. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5-7.
24. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30-37.
25. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации [Текст] / И.Л. Бим. – М., 1974. – 240 с.
26. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы [Текст] / И.Л. Бим. – М., 1988. – 256 с.
27. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка: Для институтов и факультетов иностранных языков [Текст] / М.П. Брандес. – М., 1990. – 320 с.
28. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема [Текст] / А.А. Брудный // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 111-117.
29. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам [Текст] / Г.М. Бурденюк. – Кишинев, 1988. – 136 с.
30. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? [Текст] / М.Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С.29-33.
31. Вадбольская Н.В., Дзигоева Л.А., Куршакова Т.Ю., Сорокина И.А., Томилова В.М. Игровое моделирование ситуаций профессионального общения в системе формирования коммуникативной компетенции [Текст] / Н.В. Вадбольская и др. // Коммуникативное обучение иностранным языкам: межвузовский сб. науч. тр. – М.; Пермь, 1998. – С. 136-139.
32. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст] / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. –128 с.

33. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
34. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3.
35. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий [Текст] / А.А. Вербицкий // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 1. – С. 24-34.
36. Верещагин Е.М. Порождение речи: латентный процесс (предварительное сообщение) [Текст] / Е.М. Верещагин. – М., 1968. – 91 с.
37. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 1976. – 248 с.
38. Вершигора Е.Е. Менеджмент [Текст] / Е.Е. Вершигора. – М., 2002. – 282 с.
39. Винокур Т.В. Говорящий и слушающий [Текст] / Т.В. Винокур. – М., 1993. – 172 с.
40. Воробьев Г.Г. Теория тезаурусов в анализе коммуникации [Текст] / Г.Г. Воробьев // Мышление и информатика. — М., 1979. - Вып. 11.
41. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 519 с.
42. Выготский Л.С. Лекции по психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1997. – 143 с.
43. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1934. – 324 с.
44. Гайсина А.Я. Обучение профессиональному общению на основе текста (устного, письменного) (английский язык, неязыковой вуз) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А.Я. Гайсина. – М., 1997. – 259 с.
45. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М., 1981. – 139 с.
46. Гальперин П.Я. К психологии изучения иностранного языка [Текст] / И.Р. Гальперин // Научно-методическая кон-

ференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. – М., 1967.

47. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / И.Р. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. I.
48. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе [Текст] / И.Р. Гальперин и др. // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 61-72.
49. Гез Н.И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке [Текст] / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 19-24.
50. Гейхман Л.К. Интерактивный подход к изучению иностранных языков / Повышение мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка [Текст] / Л.К. Гейхман // Международная научно-практическая конференция 3-4 октября 2008. РГПУ: Екатеринбург, 2008.
51. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. Монография. [Текст] / Л.К. Гейхман. – Пермь, Изд-во гос. Ун-та. – 2002.
52. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете [Текст] / И.А. Гиниатуллин. – Свердловск, 1990. – 95 с.
53. Гиниатуллин И.А., Левитан К.М. Обучение чтению на иностранном языке в старших классах [Текст] / И.А. Гиниатуллин, К.М. Левитан. – Свердловск, 1972. – 59 с.
54. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного [Текст] / Б.А Глухов, А.Н. Щукин. – М., 1993. – 370 с.
55. Горчилина Е.Е., Яковлева Л.Н. О новой программе для школ с углубленным изучением немецкого языка [Текст] / Е.Е. Горчилина, Л.Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 96-97.

56. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]. – М., 2000. – 33 с.
57. Громов В.А. Формирование социальной компетентности у будущего конкурентоспособного рабочего [Текст] / В.А. Громов // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 1.
58. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. фон. Гумбольдт. – М., 2000. – 397 с.
59. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. [Текст] / В. фон. Гумбольдт. – М., 1985. – 451 с.
60. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков [Текст] / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1982. – 76 с.
61. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах [Текст] / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1972. – Ч. I – 155 с.
62. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах [Текст] / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1974. – Ч. II – 175 с.
63. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка [Текст] / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 102 с.
64. Дворжец О.С. Методика работ с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе (продвинутый уровень) [Текст] : дис. канд.пед. наук / О.С. Дворжец. - Екатеринбург, 2006.
65. Дербенёва М.В. Работа над художественным фильмом как средством формирования перцептивной стороны иноязычного общения (на материале фильма «Schindlers Liste») [Текст] / М.В. Дербенева //Языковое образование в вузе : сб. науч. тр. / ред. М.К. Колкова.- СПб.: КАРО, 2005.- С.145-157.
66. Дубровина М.А. Дидактические основы формирования мотивации при обучении иноязычному профессионально-ориентированному информативному чтению (на материале немецкого языка) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Дубровина. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.

67. Елухина Н.В. Влияние внешних факторов на темп аудирования [Текст] / Н.В. Елухина // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1987. – Вып. 19. – С.11-21.
68. Елухина Н.В. Обучение аудированию на уроках французского языка в средней школе [Текст] / Н.В. Елухина. – М., 1976. – 152 с.
69. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления [Текст] / Н.В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С. 226-238.
70. Елухина Н.В. Роль экстралингвистических средств при обучении пониманию французской речи на слух [Текст] / Н.В. Елухина // XIV Сессия Российской Ассоциации преподавателей французского языка «Современная франкофония и межкультурная коммуникация» / МГЛУ; 29 марта 2002 г. – М., 2002.
71. Елухина Н.В. Языковые трудности восприятия французской речи на слух и пути их преодоления [Текст] / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 4. – С. 31-37.
72. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М., 1958. – 370 с.
73. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов [Текст] / Н.И. Жинкин // Изв. АПН РСФСР. 1956. Вып. 78. – С. 141 – 250.
74. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. – М., 1982. – 159 с.
75. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество [Текст] / Н.И. Жинкин. – М., 1998. – 366 с.
76. Жустеева Г.А. Использование графических опор в процессе обучения аудированию английской речи (английский язык как второй иностранный) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Жустеева. – М., 1991. – 193 с.
77. Загрязкина Т.Ю. «Король, Декарт и гений французского языка» [Текст] / Т.Ю. Загрязкина // Вестник МГУ. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1999. – № 3. – С. 51-54.

78. Захарова М.К. Компьютерная программа «Welcome to Russia!» [Текст] / М.К. Захарова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 38-40.
79. Зимняя И.А. Вербальное общение в коммуникативно-общественной деятельности [Текст] / И.А. Зимняя // Мышление и общение. – Алма-Ата, 1973.
80. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М., Воронеж, 2001. – 432 с.
81. Зимняя И.А. О смысловом восприятии в речи [Текст] / И.А. Зимняя // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972. – С. 22-23.
82. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 1985. – 160 с.
83. Зимняя И. А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку [Текст] / И.А. Зимняя // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 17-30.
84. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 1991. – 220 с.
85. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – 368 с.
86. Зимняя И.А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 1973.
87. Зимняя И.А., Малинина Ю.Ф., Толкачева С.Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя и др. // Иностранные языки в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1977. – Вып. 12. – С. 106-115.
88. Золотавина Ф.Г. Организация спецкурса по обучению практико-языковому самообразованию с применением мультимедийных средств [Текст] / Ф.Г. Золотавина // Актуальные проблемы лингвистики. Уральские лингвистические чтения. – Екатеринбург, 2001. – С. 41-42.
89. Золотавина Ф.Г. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к постдипломному практико-языковому самообразованию с использованием мультиме-

- дийных средств [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 24 с.
90. Зудова Я.В. Дидактические основы развития способностей студентов неязыкового вуза к аудированию иноязычной речи [Текст] : дисс... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 187 с.
 91. Зуев Д.Д. Школьный учебник [Текст] / Д.Д. Зуев. – М., 1983. – 257 с.
 92. Иванова И. М. Методика обучения студентов-иностранцев аудированию специальных текстов (на примере авиационно-инженерного профиля) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 178 с.
 93. Иванова Л.И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами (на материале английского языка) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1997. – 208 с.
 94. Ильина В.И. Некоторые характеристики кратковременной памяти, полученные в условиях аудирования [Текст] / В.И. Ильина // Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1968. – Т. 44.
 95. Ильина О.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. - Смоленск, 2002.
 96. Кацнельсон С.Д. Порождающая грамматика и признак деривации [Текст] / С.Д. Кацнельсон // Проблемы языкознания : сб. статей. – М., 1976. - 135 с.
 97. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М., 1987. – 269 с.
 98. Кашук С.М. Использование компьютерных обучающих программ на занятиях по французскому языку [Текст] / С.М. Кашук // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 38-42.
 99. Кириллова Н.Б. Медиакультура [Текст] / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2005. – 445 с.
 100. Клычникова З.И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщ-

- щения [Текст] / З.И. Клычникова // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1968. – Вып. 4. – С. 27-36.
101. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения [Текст] / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С.10-14.
 102. Комарова З.И. Азбука самостоятельной работы студента лингвиста [Текст] / З.И. Комарова. - Екатеринбург: Ур-ГПУ, 2003. – 94 с.
 103. Конева Н.Н. Методические основы обучения аудированию деловых людей в сфере профессионального обучения (в условиях ограниченного использования русской речевой среды) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Конева. – М., 2001. – 293 с.
 104. Кочурова О.В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеофильмов [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Кочурова. - Тамбов, 2004.- 163 с.
 105. Красильников Н.Н. Использование технологии мультимедиа при разработке электронных учебников для дистантного обучения [Текст] / Н.Н. Красильников. – Режим доступа : <http://www.vspuru/aanet/conferences/35nmk/sec316.html>.
 106. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка [Текст] / В.Г. Кузнецов. – М., 1991. – 160 с.
 107. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования [Текст] / Л.Ю. Кулиш // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М., 1991. – С. 224-225.
 108. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования [Текст] / Л.Ю. Кулиш // Вопросы языковой структуры. – Киев: Висща шк., 1976.
 109. Лезина В.В. Методика обучения аудированию текстов на русском языке иностранных слушателей подготовительных факультетов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Лезина. – М., 1997. – 16 с.
 110. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку : сб.науч. тр. ред. А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова – М., 1967. – С. 6 -7.

111. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации [Текст] / А.А. Леонтьев // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С. 161-162.
112. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 87 с.
113. Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий [Текст] / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1968. – № 2. – С. 21.
114. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1974. – 308 с.
115. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 307 с.
116. Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятие речи [Текст] / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 1. – С. 76-81.
117. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 214 с.
118. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1981. – 584 с.
119. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1994. – 287 с.
120. Лукашенко И.Н. К вопросу о лингвистических способностях и способах их выявления [Текст] / И.Н. Лукашенко // Обучение иностранным языкам в высшей школе. – М., 1969. – с.52-63
121. Лунева М.И. Комплексный подход к формированию профессионально ориентированного общения на неродном языке у студентов-нефилологов в сфере таможенной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М.И. Лунева– М., 1997. – 153 с.
122. Магин Н.С. О некоторых видах способностей к усвоению иностранного языка [Текст] / Н.С. Магин // Проблемы способностей. – М., 1962. – с. 281-284
123. Мамичева В.Т., Савкина Н.П. Лексический минимум французского языка [Текст] / – В.Т. Мамичева, Н.П. Савкина. - М., 1972. – 39 с.

124. Мамукина Г.И. Создание мультимедийного проекта на немецком языке в средней школе [Текст] / Г.И. Мамукина. // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 40-42.
125. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. [Текст] / К. Маркс., Ф. Энгельс. – М., 1955. – Т. 3. – 630 с.
126. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. [Текст] / К. Маркс., Ф. Энгельс. – М., 1959. – Т. XIV. – 897 с.
127. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу [Текст] – М., 2001. – 13 с.
128. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс минус два [Текст] / Дж. Миллер // Инженерная психология: сб. статей ; пер. с англ. – М., 1964. – 695 с.
129. Миньяр-Белоручев Р.К. К вопросу о структуре учебно-речевой деятельности учителя иностранного языка [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6. – С. 17-22.
130. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М., 1990. – 224 с.
131. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев // Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С. 43-53.
132. Михалкина И.В. Лингвометодические основы системы стандартизированного тестирования по русскому языку как средству делового общения [Текст] / И.В. Михалкина // Преподаватель. – 1998. – Вып. 4 (6). – С. 20-24.
133. Мосина М.А. Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М.А. Мосина. – Пермь, 2001. – 186 с.
134. Мотина Е.И. Язык и специальности: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Мотина. – М., 1983. – 176 с.
135. Мощанская Е.Ю. Национально-культурное своеобразие невербального поведения в устной межкультурной коммуникации [Текст] / Е.Ю. Мощанская // Коммуникативное

- обучение иностранным языкам: Межвуз. сб. науч. тр. – М.; Пермь, 1998. – С. 181-186.
136. Мощанская Е.Ю. Формирование умений невербального общения в ситуации иноязычного монологического высказывания (на примере ситуации презентации) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Мощанская. – Пермь, 2002. – 194 с.
137. Мощанская Е.Ю., Травицкий Э.А. Особенности невербального компонента общения австрийских парламентариев в ситуации парламентских дебатов [Текст] / Е.Ю. Мощанская, Э.А. Травицкий // Ученые записки гуманитарного факультета / Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2002. – Вып. IV. – С. 116-122.
138. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие [Текст] / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. - Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. – 172 с.
139. Насырова Д.Р. Видеоматериалы как средство обучения аудированию на иностранном языке [Текст] / Д.Р. Насырова // Коммуникативное обучение иностранным языкам: Межвуз. сб. науч. тр. – М.; Пермь, 1998. – С. 131-135.
140. Немов Р.С. Общие основы психологии [Текст] / Р.С. Немов. – М., 1994. – Кн. I. – 570 с.
141. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Носонович. – Тамбов, 1999. – 205 с.
142. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Обдалова. – Томск, 2001. – 17 с.
143. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – М., 1967. – 501 с.
144. Онисина И.С. Обучение студентов технических вузов аудированию профессионально-направленной речи (III этап, английский язык) [Текст] / И.С. Онисина. – Киев, 1990. – 211 с.
145. Осипова И.П. Исследования профессионального чтения и проблемы активизации деятельности библиотек как науч-

- но-информационных учреждений [Текст] / И.П. Осипова // Тр. / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина. – Т. 15. – М., 1979. – С. 209-224.
146. Основы психолингвистики [Текст] / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1997. – 285 с.
147. Панина Е.Ю. Рекламные тексты как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированном чтении (на материале немецкого языка) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Панина. – Екатеринбург, 1999. – 21 с.
148. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1991. – 222 с.
149. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1985. – 208 с.
150. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1989. – 276 с.
151. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт [Текст] / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С. 162-173.
152. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1993. – 158 с.
153. Пассов Е.И., Стоянский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория [Текст] / Е.И. Пассов, А.М. Стоянский // Иностранный язык в высшей школе. – 1990. – №1. – С. 19-23
154. Певзнер Л.Л. Интенсификация обучения грамматике иностранного языка на 2 курсе специальных факультетов педагогических институтов (на материале немецкого языка) [Текст] : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Л. Певзнер. – М., 1979. – 16 с.
155. Писарева О.Н. Коммуникативно-ситуативная обусловленность организации учебной среды в процессе обучения иноязычному общению [Текст] / О.Н. Писарева // Ученые записки гуманитарного факультета – Вып. IV. – Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2002. – С. 33-37.

156. Платонова Н.А. Интернет на уроках немецкого языка [Текст] / Н.А. Платонова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С.17-19.
157. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 5-12; № 3. – С.14-19.
158. Притчина Л.М. Формирование навыков грамматического оформления устной речи в языковом вузе (французский язык) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Притчина. – М., 1980. – 23 с.
159. Программа общеобразовательных учреждений Министерства образования Российской Федерации. 1-11 классы общеобразовательных учреждений с естественно-математической направленностью [Текст]. – М., 1994.
160. Решетнок Г.А. Проблемные лексические упражнения в профессионально-ориентированном чтении [Текст] // Проблематичность в обучении иностранному языку в вузе: Сб. науч. тр. / Г.А. Решетнок. – Пермь, 1994. – С. 123-126.
161. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова. – М., 1991. – 287 с.
162. Рознюк В.К. Психолингвистический подход к обучению иностранному языку [Текст] / В.К. Рознюк. // Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. – М., 1990. – С. 11-26.
163. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 485 с.
164. Сахарова Т.Е. Проблема ситуации при обучении диалогической речи [Текст] / Т.Е. Сахарова // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С.180-187.
165. Сергеева Н.Н. Литературно-исторический подход в обучении иностранному языку (на материале домашнего чтения) [Текст] / Н.Н. Сергеева. – Екатеринбург, 1999. – 112 с.
166. Сергеева Н.Н. Теоретические основы дополнительного филологического образования в педагогическом вузе [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.Н. Сергеева. – М., 1999. – 33 с.

167. Сергеева Н.Н. Теоретические основы дополнительного филологического образования в педагогическом вузе [Текст] : дис. ... докт. пед. наук / Н.Н. Сергеева. – М., 1999. – 331 с.
168. Сергеева Н.Н., Тарахова Л.Ю. Listen up!: Учебно-методическое пособие: обучение аудированию англоязычной речи [Текст] / Н.Н.Сергеева, Л.Ю. Тарахова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2008. – 131 с.
169. Сергеева Н.Н., Яковлева В.А. Понятие профессионально-ориентированного аудирования [Текст] / Н.Н.Сергеева, В.А. Яковлева. - Пермь: 2003.
170. Сергеева Н.Н., Яковлева В.А. Элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов при обучении профессионально-ориентированному аудированию [Текст] / Н.Н.Сергеева, В.А. Яковлева. // Сопоставительная лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества № 2. Екатеринбург: УрГПУ, 2003. С. 138-143.
171. Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей [Текст] / Н.Н. Сергеева, А.Е. Чикунова // Научное издание. Педагогическое образование в России. - 2011. № 3, с.147-158.
172. Серова Т.С. Коммуникативность и проблемность в современных технологиях обучения в вузе [Текст] / Т.С. Серова // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. – Пермь, 1994. – С. 3-10.
173. Серова Т.С. Концептуальные характеристики коммуникативного обучения иностранным языкам в вузе [Текст] / Т.С. Серова // Коммуникативное обучение иностранным языкам: межвуз. сб. науч. тр. – М.; Пермь, 1998. – С. 8-25.
174. Серова Т.С. Отбор и организация дидактической системы грамматических средств для коммуникативного обучения иноязычной речевой деятельности [Текст] / Т.С. Серова // Ученые записки гуманитарного факультета. – Вып.IV. – Пермь; Перм. гос. техн. ун-т, 2002. – С. 3-18.
175. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному ино-

- язычному чтению в вузе [Текст] / Т.С. Серова. – Свердловск, 1988. – 227 с.
176. Серова Т.С., Горева Т.А. Коммуникативные речевые ситуации в иноязычной речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации [Текст] / Т.С. Серова, Т.А. Горева // Коммуникативное обучение иностранным языкам: сб. науч. тр. – М.; Пермь, 2000. – С. 31-42.
177. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя [Текст] / В.Л. Скалкин. – М., 1983. – 127 с.
178. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи [Текст] / В.Л. Скалкин. – М., 1981.
179. Скалкин В.Л. Структура устной иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке В.Л. Скалкин // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С. 173-180.
180. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи [Текст] / В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 4. – С. 2-9.
181. Скопова Л.В. Методика обучения грамматике французского языка в 5-6 классах средней школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Скопова. – М., 1994. – 166 с.
182. Скубневская Т.В. Методика обучения чтению литературы по специальности на основе аудирования профессионально-направленной речи в неязыковом вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Скубневская. – М., 1987. – 16 с.
183. Смирнова Л.П. Личностно-деятельностный подход к формированию личности в учебном процессе [Текст] / Л.П. Смирнова // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 1. – С. 7-10.
184. Соколова О.В. Методическая диагностика потенциальных трудностей в овладении иностранными языками на основе исследования иноязычных способностей обучаемых [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Соколова. – М., 1994. – 222 с.

185. Сологуб И.М. Информационные технологии в обучении иностранным языкам [Текст] / И.М. Сологуб // Повышение мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка : международная научно-практическая конференция 3-4 октября 2008.: Екатеринбург, РГППУ 2008.
186. Спирин Н.А., Ипатов Ю.В. Информационные системы в металлургии: Учебник для вузов [Текст] / Н.А. Спирин Ю.В. Ипатов. - Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2001. – 617 с.
187. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе [Текст] / А.П. Ипатов. – М.: 1978. – 223 с.
188. Суздалева Е.С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Суздалева. – М., 1998. – 23 с.
189. Тарасова Е.В. Обучение иноязычному профессиональному общению в художественно-сервисной сфере на основе системы печатных текстов по специальности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Тарасова. – Н. Новгород, 1997. – 22 с.
190. Тарасова Е.В. Обучение иноязычному профессиональному общению в художественно-сервисной сфере на основе системы печатных текстов по специальности (на материале французского языка; II курс, неязыковой вуз) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Тарасова. – Н. Новгород, 1997. – 212 с.
191. Тарахова Л.Ю. Аудиокнига как средство достижения целей обучения аудированию в условиях дистанционного обучения [Текст] // Общество – Язык – культура: актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке / тезисы участников Третьей межд. конференции / Л.Ю. Тарахова. Режим доступа: <http://www.inyaz-mil.ru/institute/node/196>
192. Тарахова Л.Ю. Комплекс упражнений по развитию аудитивных умений посредством интеграции аудиокниги в учебный процесс [Текст] / Л.Ю. Тарахова // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования : мат-лы III Всероссийской конф. - Москва, РГСУ. 2009. – С.186 – 189.

193. Тарахова Л.Ю. Признаки классификации и критерии отбора аудиокниг в курсе обучения английскому языку на очно-заочном отделении языкового вуза [Текст] / Л.Ю. Тарахова // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2009. – № 98. – С. 205-209.
194. Тарахова Л. Ю. Учебная аудиокнига как средство развития аудитивных умений студентов очно-заочного отделения языкового вуза (на материале английского языка) [Текст] : автореф. дисс. ...канд. пед. наук / Л.Ю. Тарахова. – Екатеринбург, 2010. – 21 с. (в рукописи).
195. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] : учебник / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М., 1981. – 455 с.
196. Тихомирова Е.В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Тихомирова. – М., 1995. – 258 с.
197. Томилова В.М. Основные аспекты организации модели обучения ролевому взаимодействию на подготовительном этапе ролевой игры [Текст] / В.М. Томилова // Коммуникативное обучение иностранным языкам: межвуз. сб. науч. тр. – М.; Пермь, 1998. – С. 139-142.
198. Трошина Е.В. Повышение эффективности обучения аудированию путем развития оперативной памяти учащихся (старшие классы с углубленным изучением французского языка) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Трошина. – М., 1993. – 222 с.
199. Уляшкина Г.В. Опыт организации внеклассной работы по созданию мультимедиа шоу [Текст] / Г.В. Уляшкина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 33-40.
200. Фастовец Р.В. Управление иноязычным общением в учебных условиях [Текст] / Р.В. Фастовец // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С. 187-193.
201. Фейгенберг И.М. Память и обучение [Текст] / И.М. Фейгенберг. – М., 1974. – 29 с.

202. Фейгенберг И.М., Иванников В.А. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям [Текст] / И.М. Фейгенберг, В.А. Иванников. – М., 1978. – 112 с.
203. Филиппова Л.В. Обучение студентов педагогического вуза речевому этикету как компоненту иноязычной культуры [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Филиппова. – Екатеринбург, 2002. – 19 с.
204. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С.К. Фоломкина // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С. 253-261.
205. Фрумкина Р.М. Словарь-минимум и понимание текста [Текст] / Р.М. Фрумкина // Русский язык за рубежом. – М., 1967. – № 2.
206. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи [Текст] / И.И. Халеева. – М., 1989. – 236 с.
207. Халеева И.И. Нарративной текст как форма национального социокультурного сознания [Текст] / И.И. Халеева // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе: Тр. МГЛУ. - М., 1996.- Вып. 423. - С.72-83.
208. Харламов И.Ф. Педагогика [Текст] / И.Ф. Харламов. – М., 1990. – 576 с.
209. Харламова Н.С. Методика формирования прогностических умений при обучении профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Харламова. – М., 1982. – 24 с.
210. Цетлин В.С. Основы методики обучения грамматике французского языка в средней школе [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.С. Петлин. – М., 1996. – 31 с.
211. Черепнева Г.М. Формирование навыков и умений языковой догадки при обучении аудированию на материале французско-русских когнатов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Черепнева. – М., 1988. – 16 с.
212. Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развитие социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения англий-

- скому языку [Текст] : дисс...канд. пед. наук / А.Е. Чикунова. - Екатеринбург, 2011.
213. Чупрякова М.Э. Правила деловых отношений [Текст] / М.Э. Чупрякова. - Екатеринбург, 2001. - 255 с.
214. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов. - Л., 1977. - 295 с.
215. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов. - М., 1986. - 223 с.
216. Шехурин Д.Е. Природа и сущность информационных потребностей [Текст] / Д.Е. Шехурин // Научно-техническая информация. Сер.1. - 1970. - № 6.
217. Шишкина Л.П. Формирование лексикона при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке (немецкий язык, начальный этап) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Шишкина. - М., 1993. - 18 с.
218. Шишкина Л.П., Дружинина Г.В. Тезаурус-лексикон в различных видах иноязычной речевой деятельности в условиях делового общения [Текст] / Л.П. Шишкина, Г.В. Дружинина // Коммуникативное обучение иностранным языкам: межвуз. сб. науч. тр. - М.; Пермь, 1998. - С. 120-121.
219. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Э.А. Штульман. - Воронеж, 1971. - 143 с.
220. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. - Л., 1974. - 428 с.
221. Щукина Э.И. Коммуникативные упражнения в видеозаписи для обучения устной диалогической речи студентов архитектурной специальности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.И. Щукина. - Киев, 1991. - 17 с.
222. Яковлева В.А. Audition. Учебно-методические задания по обучению профессионально-ориентированному аудированию в техническом вузе (французский язык) [Текст] / В.А. Яковлева. - Екатеринбург, УГТУ-УПИ, 2001. - 68 с.
223. Яковлева В.А. Функции ситуаций в обучении профессионально-ориентированному иноязычному общению в техническом вузе [Текст] / В.А. Яковлева // Лингвометоди-

- ческие чтения. Тезисы региональной межвузовской научно-методической конференции. – Екатеринбург, УГГГА, 2002. С. 21-24.
224. Яковлева В.А. Учебно-методические материалы для студентов всех специальностей заочного отделения [Текст] / В.А. Яковлева. – Екатеринбург, УрФЮИ, 2002. – 50 с.
225. Яковлева В.А. Организация обучения профессионально-ориентированному аудированию в техническом вузе [Текст] / В.А. Яковлева // Вестник УГТУ-УПИ / Зарубинские чтения «Язык и культура» : Материалы 2-ой региональной научной конференции. Екатеринбург: УГТУ-УПИ.- 2003. - № 6 (26). - С. 164-165.
226. Яковлева В.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза (на материале французского языка) [Текст] : дисс...канд. пед. наук / В.А. Яковлева. – Екатеринбург, 2003. – 227 с.
227. Яковлева В.А. Элементы аудиовизуального и аудиолингвального методов при обучении профессионально-ориентированному аудированию [Текст] / В.А. Яковлева // Сопоставительная лингвистика Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург, УрГПУ. – 2003. № 2. - С. 138-143.
228. Яковлева Т.Л. Развитие прогностических умений иностранных студентов в условиях аудирования диалогической речи (средний этап) [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук / В.А. Яковлева. – М., 1999. – 21 с.
229. Яковлева В.А. Методические указания с терминологическим словарем для студентов дневной и вечерней форм обучения всех специальностей металлургического факультета (французский язык) [Текст] / В.А. Яковлева. - Екатеринбург: УГТУ-УПИ. 1999. – 23 с.
230. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – М., 1966. – 607 с.
231. Яцкевичус А.И. Основные компоненты иноязычных способностей [Текст] / А.И. Яцкевичус // Прибалтийская межреспубликанская конференция психологов. – Вильсон, 1960. – с. 4-8

232. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко. – М., 1999. – 440 с.
233. Рахманов И.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков XIX–XX веков [Текст] / И.В. Рахманов. – М., 1972. – 318 с.
234. Философская энциклопедия [Текст] / под ред. Ф.В. Константинова. – М., 1964. – 584 с.
235. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М., 2001. – 719 с.
236. Bailly Sophie, Carette Emmanuelle, Carton Francis, Gremmo Marie-José, Hobec Henri. Vacances Cubaines. Módulos de francés para las profesiones del turismo. Funciones de servicios. Crapel. Editorial Academia, Cuba. – Mayo 1999.
237. Balmet, Simone Eurin. Henao de Legge, Martine. Pratique du français scientifique. Hachette. FLE. 1992. – 255 p.
238. Bandura A. L'apprentissage social / Col. psychologie et education. -Paris:Ed/ ,magdara , 1990/-206p.
239. Boyer, H. Petit écran et représentation collective // Le Français dans le monde. – 1989. – № 222.
240. Basaille, Jean-Paul. Français scientifique et technique. Document de travail. – CLA. 1994. – 64 p.
241. Brosius.H.B. The effects of emotional and cultural studies // Communication and culture / Ed. by J.Carey. - Winchester (MA), 1993.
242. Carton, Francis. Séminaire “Dimensions interculturelles de l’enseignement / apprentissage des langues: quelques distinctions” (Université Nancy 2). – 5 novembre, 2001.
243. Carton, Francis. Séminaire: “Français pour objectifs spécifiques” (Université Nancy 2). – 6 novembre, 2002.
244. Chevalier Y. , «Multimédia hypermédia attentes et objectifs», dans Oudart P., *op. cit.*, p. 52-53
245. Compte, Carmen. La vidéo en classe de langue. Hachette, 1993. – 141 p.
246. Compte, Carmen. Un écran à qui parler, in Nouvelles technologies et apprentissage des langues // Le Français dans le monde, Recherches et Applications, août-septembre, 1998.
247. Coste, D. Lecture et compétence de communication // Le Français dans le monde. – 1978. – № 141.

248. Cuq J.-P. et Kahn G. (dir.) , L'Apport des centres de français langues étrangères à la didactique des langues, Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde, SIHFLES, №20, décembre 1997.
249. Davis D.K., Robinson J.P. News story attributes and comprehension // The main source. - Beverly Hill(CA), 1986. - P.19-27.
250. Demorgon, J. Exploration interculturelle. Armand Colin Editeur. – Paris, 1989. – 269 p.
251. Düwell, Hennig. Selectionner, regrouper, enseigner le vocabulaire // Le Français dans le Monde, janvier, 1998. – P. 145-162.
252. Drew D.G., Crimes T. Audio visual redundancy and TV news recall // Communication research. - 1987. -Vol. 14 (4). - P.117.
253. Galisson, R. Lexicologie et enseignement des langues (essais méthodologiques). – Paris; Hachette, 1979. – 215 p.
254. Gavin Dudeney, Nicky Hockly. How to teach English with technology. - Pearson Longman, 2007.
255. Ginet A.(dir.), Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédia, Nathan, 1997, p. 169.
256. Gunter B., Clifford B.R., Berry C. Release from proactive interference with television news items: Evidence for encoding dimensions within television news // J. of Experimental Psychology: General. - 1980. - P. 77-91
257. Holtzer G., «Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance» dans Oudart, P. (dir.), «Multimédia réseaux et formation», Le Français dans le Monde № spécial, juillet 1997, p. 105-115.
258. Neuman W.R. Patterns of recall among television news viewers // Public Opinion Quarterly. - 1976. - Vol. 40
259. Kocourek, R. La langue française de la technique et de la science. – Ziesbaden, 1982.
260. Lacoste, Michel. Un regard nouveau sur le travail de l'entreprise: autour de l'ethnographie de la communication // Publics spécifiques et communication spécialisée / LFDLM, Hachette, 1990. – P. 44-51.
261. Lancien Th. « Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée », dans Oudart P. , op. cit., p. 116-122.

262. Lancien, Thierry. Le multimédia. CLE International, 1998. – 127 p.
263. Lancien, Thierry. Le document vidéo dans la classe de langues. – CLE International, 1986. – 144 p.
264. Lancien, Thierry. Réseau et formation, in Multimédia, réseau et formation // Le Français dans le monde, Recherches et Applications, juillet, 1997. – 192 p.
265. Lebre-Peytard, Monique. Situations d'oral. – CLE International, 1990. – 174 p.
266. Le nouveau Petit Robert. – Le Robert, 1996. – 2551 p.
267. Le petit Larousse. – Larousse. 1999. – 1784 p.
268. Le petit Robert. – Paris, 1992. – 2175 p.
269. Levy M.R. Watching TV news as Para- Social Interaction // TV and Prosocial Behavior.-1979.-Vol 23 (3). - P. 14-25
270. Moirand, Sophie. Décrire des discours produits dans les situations professionnelles // Publics spécifiques et communication spécialisée / LFDLM, Hachette, 1990. – P. 52-62.
271. Moirand, Sophie. Enseigner à communiquer en langues étrangère. Hachette, 1990. – 188 p.
272. Oudar, Pierre. Cyber ventes sur l'Internet // Le Français dans le monde, juillet, 1997. – P. 74-75.
273. Neuner G., Hufeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Langenscheidt. 1990. – 184 p.
274. Pestre, Dominique. La science, du texte au contexte // Publics spécifiques et communication spécialisée / LFDLM, Hachette, 1990. – P. 30-34.
275. Polet, Jacques. 6 Méthodes de choc à l'écoute de votre anglais // Sience Vie Micro. – 1999. – № 172, Juin. – P. 162-175.
276. Portine, Henri. Les langues de spécialité comme enjeux de représentations // Publics spécifiques et communication spécialisée / LFDLM, Hachette, 1990. – P. 63-71.
277. Renard, Patrick. Situations professionnelles. Étude de cas // Séminaire du Français des Affaires / Université d'économie d'Ekaterinbourg. 25-27 février 2002.
278. Renard, Patrick. La grammaire théâtrale // Congrès fédéral des professeurs des français / Université Polytechnique, Ekaterinbourg. 3-5 avril, 2002.

- 279. Walker, T. Computer science. English for academic purposes series. Oxford, 1989. – 153 p.
- 280. Zolotavina, F. Multimédia et auto-apprentissage des langues // Congrès fédéral des professeurs de français / Université Polytechnique, Ekaterinbourg. 3-5 avril, 2002.

Монография

ИНОЯЗЫЧНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЕ АУДИРОВАНИЕ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА И МЕТОДЫ

Редактор И.А. Яковлева
